

IVANIO DICKMANN [ORG.]  
VOLUME IV



# DNA EDUCAÇÃO

AQUI VOCÊ APRENDERÁ COM OS EDUCADORES E AS EDUCADORAS  
QUE TEM LIGAÇÃO UMBILICAL COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO  
E COMPARTILHAM SUAS REFLEXÕES E PRÁTICAS

# **DNA Educação**

Ivanio Dickmann  
*(organizador)*

## **CONSELHO EDITORIAL**

Ivanio Dickmann - Editor Chefe - Brasil  
Aline Mendonça dos Santos - Brasil  
Fausto Franco Martínez - Espanha  
Jorge Alejandro Santos - Argentina  
Miguel Escobar Guerrero - México  
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil  
Ivo Dickmann - Brasil  
José Eustáquio Romão - Brasil  
Enise Barth Teixeira - Brasil

## **FICHA CATALOGRÁFICA**

---

D553v                    Dickmann, Ivanio  
v. 4                      DNA educação 4 / Ivanio Dickmann (org). – São Paulo:  
                              Dialogar, 2018. (Coletânea de artigos da educação, 4).

ISBN 978-85-93711-41-1

1. Educação. I. Título.

CDD 370.1

---

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

**EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO**  
**dialogar.contato@gmail.com**

Ivanio Dickmann

[organizador]

**DNA EDUCAÇÃO**  
**Volume IV**

Diálogo Freiriano

São Paulo – SP

2018

## ÍNDICE

<b>EDUCAÇÃO – NOSSO COMPROMISSO.</b> <i>Ivanio Dickmann</i> .....	6
<b>EDUCAÇÃO POPULAR E REFERÊNCIAS FORMATIVAS: ELOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DOS TRABALHADORES DO CAMPO NO BRASIL</b> <i>Cecília Maria Ghedini</i> .....	8
<b>A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BUSCA UTÓPICA DA SUA RESSIGNIFICAÇÃO</b> <i>João Luís Coletto da Silva</i> .....	37
<b>A INOVAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DINÂMICA</b> <i>João Luiz Domingues Ribas</i> .....	62
<b>ETNOMATEMÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS</b> <i>Jorge Alberto dos Santos Santana, Érica Valéria Alves</i> .....	88
<b>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO</b> <i>Jorge Santos de Almeida</i> .....	103
<b>EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O ENSINO DE EQUAÇÃO E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.</b> <i>José Edmilson Melo da Silva</i> .....	116
<b>FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO</b> <i>Josineide Teotonia da Silva</i> .....	131
<b>INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> <i>Jussimara Coelho de Souza, Zelita Caetano Nascimento Silva, Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i> .....	148

<b>O CONTEXTO INICIAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	
<i>Antonio Paulo Guillen Hurtado, Karine de Paula Ramos Hurtado, Priscila Carroza Frasson Costa .....</i>	<b>171</b>
<b>A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL (1999-2010)</b>	
<i>Kátia Karine Duarte da Silva.....</i>	<b>184</b>
<b>CORPO E IN/DISCIPLINA NA ESCOLA E NA AULA DE ARTE</b>	
<i>Kelly Furlanetto Soares .....</i>	<b>207</b>
<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO GARANTIDA POR LEI</b>	
<i>Júlia Maria Silva Lopes, Larissa Luíza da Silva .....</i>	<b>221</b>
<b>PEDAGOGIAS CULTURAIS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO.</b>	
<i>Laura Peretto Salerno.....</i>	<b>236</b>
<b>ÁRVORE OU RIZOMA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS TICS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SANTA CATARINA</b>	
<i>Leandro Vendrami, Luis Carlos Rodrigues .....</i>	<b>253</b>
<b>A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO</b>	
<i>Léo Manso Ribeiro .....</i>	<b>276</b>
<b>EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO E EFETIVAÇÃO</b>	
<i>Cleumar Rodrigues Pereira, Leuzilda Rodrigues, Suelene Alves Costa Rodrigues .....</i>	<b>289</b>

## EDUCAÇÃO – NOSSO COMPROMISSO.

Com muita alegria e satisfação apresentamos ao você leitor e leitora nossa nova coletânea de artigos DNA Educação. Como seu próprio nome sinaliza, é uma seleção de artigos escritos por quem incorpora no mais íntimo de seu ser o compromisso vital com a educação no Brasil e dá sua vida para transformar os espaços pedagógicos em lugares de ensino-aprendizagem onde a mudança se faz pelo fazer destes educadores e educadoras.

Nossa editora se orgulha de ter escolhido a Educação como luz que ilumina nosso trabalho! Queremos, como também querem estes articulistas, que os processos educativos sejam reconhecidos como fundantes de uma nova sociedade mais justa e inclusiva, que muda a vida das pessoas, que mudam o mundo a partir de nova visão da realidade construída a partir da intervenção crítica de professores e professoras comprometidas com esta nova sociedade.

Não importa o espaço pedagógico que cada um de nós atua, pode ser uma escola, um sindicato, uma universidade, uma organização não governamental, uma associação comunitária, todos estes lugares devem ser entendidos como espaços pedagógicos e não podemos negligenciar esta perspectiva, sob pena de não dialogarmos sobre como podemos produzir conhecimento nas relações de ensino-aprendizagem presentes nos encontros com alunos/as, com os universitários, com o público atendido na ONG, com os associados/as da entidade de base.

Educação não é uma panaceia. Temos que ter isso presente. Contudo, sem ela pouco podemos conceber sobre transformações consistentes em vista de um novo mundo. Essa consciência é fundamental para sustentarmos a pertinência da educação em nosso tempo. E quando sustentamos essa ideia – que é uma ideia de prática – na verdade estamos sustentando tudo o que envolve a complexidade dos processos educativos, o que inclui – inevitavelmente – as políticas públicas de educação. Não há processo pela metade, se cremos que a educação é importante, precisamos estar prontos para contribuir e debater sobre os processos políticos envolvidos.

Além do mais, não há sociedade organizada e que avance sem uma política pública bem organizadas, e isso passa pelas políticas sociais, nas quais a educação está inserida. Não estamos projetando um time de educadores panfletários e que só pensem em política 24 horas por dia, não é isso. Mas, queremos estimular o envolvimento político de cada educador/a em espaços onde podem interferir e ajudar a consolidar uma perspectiva de mundo baseada na participação e no diálogo das diferentes ideias. Assim, o mundo vai se ajustando e avançando.

Ter o DNA da Educação é ser pleno na sua concepção de educador e educadora. Quem tem o DNA da Educação assume por completo sua tarefa histórica de educar. Precisamos de mais gente com este DNA encrustado na sua base genética. Os autores e as autoras dos artigos que você vai ler nesta coletânea tem esta marca. São pessoas que, além de fazer, dispensam tempo para elaborar suas ações, refletir sobre seu próprio fazer. Mais ainda, custeiam coletivamente esta publicação e compartilham suas boas práticas para que possamos aprender com elas, avançar sobre seus ombros e ver mais longe.

O compromisso – eu estou usando muito esta palavra nesta apresentação propositalmente – de quem educa é fazer o melhor possível com o que se tem e partilhar nossos erros e acertos para que todos possamos crescer mais rápido. Compartilhar é gesto nobre e revelador. Demonstra o compromisso daquele/a que partilha com um projeto maior que o seu, um compromisso com outros educadores e educadoras que vão poder usufruir deste saber para que outras vidas sejam tocadas e transformadas.

Boa leitura amigos e amigas. Queremos poder tocar vocês que nos leem também. Que nossos textos possam ser úteis. Que nossos esforços sejam parte desta construção coletiva que é o processo educativo. Que possamos nos encontrar na escola da vida e compartilhar abraços e compromissos em comum. Nossa esperança é que depois desta leitura seu fazer pedagógico seja mais pleno e leve um pouco de cada um de nós contigo.

Um grande abraço e força na luta!

IVANIO DICKMANN

Organizador do DNA Educação



**EDUCAÇÃO POPULAR E REFERÊNCIAS  
FORMATIVAS:  
ELOS QUE CONSTITUEM UM PROJETO  
EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA DOS  
TRABALHADORES DO CAMPO NO BRASIL**

*Cecília Maria Ghedini<sup>1</sup>*

**RESUMO:**

O texto discorre sobre a relação das referências formativas da Educação Popular (EP) e a produção da Educação do Campo como política pública. Compreende que as referências da EP produzem elos com a educação formal e a escola pública, constituindo um projeto educativo. Este projeto concretiza-se em Escolas Públicas de Acampamentos e Assentamentos e passa a subverter a lógica da Educação Rural. Amplia-se pela educação e escola pública do campo e institucionaliza-se como Educação “do” Campo (1998-2010). Essa formulação legitima a “pedagogia do oprimido” – não é “para” e nem “no” -, *mas* sim “do campo e realiza-se na disputa projetos de educação.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Movimentos Sociais Populares. Educação do Campo.

**Keywords:** Popular Education. Popular Social Movements. Rural Education.

---

<sup>1</sup> Professora adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) Campus de Francisco Beltrão - PR. [cemaghe@gmail.com](mailto:cemaghe@gmail.com).

### **A educação popular enraizando-se entre disputas de projeto educativo**

A ascensão das classes populares no Brasil e na América Latina, nos anos 1950-1980, mesmo entrecortada pelos autoritarismos do Estado, desenvolve processos de educação na efervescência dessas classes em ações como cultura popular, alfabetização, formação política, trabalhos de base entre outras iniciativas, que passam a ser tratadas como Educação Popular, por vincular sua matriz formativa aos processos populares. Conforme Carrillo (2011), a Educação Popular aparece com a intencionalidade de desenvolver ações que se orientam para ampliar as formas de compreensão do mundo e de atuação dos setores populares, por meio de movimentações e pela apropriação de saberes e conhecimentos articulados a um projeto político de emancipação. Reconhece esses saberes e, partir deles, impulsiona a apropriação de outros conhecimentos como das tecnologias e da ciência universal.

Os Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC) se constituem nesse “caldo” e, desde esta experiência de luta por terra e pela transformação da sociedade capitalista, na particularidade da realidade brasileira, a partir dos anos 1980, desvendam-se inúmeros direitos negados, dentre eles o direito à educação escolar. Enraizados em tal perspectiva, produzem-se elos entre as lutas que constituíram o campesinato como sujeito histórico-político, a Educação Popular, a educação formal e a escola pública que alcançam também a escola rural. Destes enlances algumas sínteses passam a ser consideradas referências formativas dos Movimentos Sociais Populares (MSP).

Na história da educação dos camponeses no país, em diversos momentos a educação esteve preferencialmente a serviço de determinados objetivos que atendiam interesses específicos do projeto da classe dominante que, por sua vez, sempre esteve aliada à burguesia internacional. Nesse “casamento”, as agremiações patronais buscavam formas de melhor utilizar os trabalhadores a serviço da obtenção de lucros no trabalho e nos negócios ligados à propriedade da terra. Ao mesmo tempo, possibilitava-se a formação para os segmentos das classes médias e inferiores do meio urbano que tinham sua escolarização

garantida pelas diversas congregações religiosas instaladas no país ainda antes do final do Império (LEITE, 1999).

Paludo (2001) mostra como, de outro lado, têm-se iniciativas populares que permanecem vivas e indicam, desde antes da Proclamação da República, a emergência da concepção de Educação Popular, “no bojo do momento forte das lutas pela libertação dos escravos, na prática do movimento socialista [...], que foram os que hegemonizaram (1889-1909) o nascente movimento operário daquele período” (PALUDO, 2001, p. 82).

Segundo a autora, para as elites econômicas nesse período, essa concepção não constituía preocupação, mesmo que vários processos seguissem no bojo das lutas dos MSP que enfrentavam o Estado e as instituições a ele alinhadas. Iniciativas que defendem o ensino técnico-profissional, laico/gratuito e a extensão do ensino básico dentre outras, buscam efetivar-se “por meio do movimento sindical que ia se estruturando e mediante a luta, junto às autoridades republicanas, para a criação e a manutenção de escolas públicas” (PALUDO, 2001, p. 82). Os operários fundavam Bibliotecas Populares e Escolas disputando recursos no poder público com as entidades religiosas, pois encontravam dificuldades para manter as escolas.

[...] com os socialistas, a educação obteve o cunho de formação política embalada pela perspectiva de construção da justiça social, distribuição de riqueza e igualdade. [...] explicitando a educação como atividade também inserida nas lutas sociais e passível de determinação histórica. [...] As opções entre os que privilegiam a educação formal, dada na escola, e os que preferiam a educação informal, realizada nos sindicatos e de cunho mais politizante, também eram discutidas publicamente (PALUDO, 2001, p. 83).

Nesse período, identificam-se também as tendências anarquistas e anarcossindicalistas que lutavam contra todas as formas educativas institucionalizadas ligadas ao Estado e à Igreja. Nesse sentido, implementaram, como mostra Paludo (2001, p. 83), quatro iniciativas: “[...] a discussão pedagógica por meio da imprensa, a criação da Universidade Popular (Rio de Janeiro), a criação de Centros de Estudos Sociais e a fundação de dezenas de Escolas Modernas para o Ensino Racionalista”.

No período das intensas greves e perseguição dos socialistas e anarquistas entre 1919-1920, as escolas são fechadas, episódio lamentável, mas, segundo Paludo (2001), teve o mérito de aumentar a consciência para a vanguarda operária “sobre a função social da educação e sobre a não neutralidade da escola” (PALUDO, 2001, p. 84). Conforme Ribeiro (2013) vivia-se também, concomitante a essas movimentações, o movimento escolanovista, que buscava responder, numa época de profundas mudanças, às demandas do mundo urbano-industrial, marcado pelas necessidades decorrentes das duas guerras mundiais e pelos temores despertados na “força com que se manifestam as organizações operárias instigadas pelas revoluções Mexicana, de 1910, Russa, de 1917, e, mais adiante, Chinesa, de 1949, e Cubana, de 1959” (RIBEIRO, 2013, p. 677). As propostas de educação defendidas pelo Movimento da Escola Nova tinham significados diferentes daqueles defendidos pelo Movimento da Educação Popular desenvolvido pelas lideranças operárias, pois, para Ribeiro (2013, p. 677), as inquietações produzidas pelas guerras e revoluções, trazendo miséria e sofrimento às populações, vão estimular “concepções apontando a educação como promessa de solução dos problemas sociais. Essa educação deveria privilegiar aspectos técnicos, métodos racionais e científicos, de modo que substituísse o homem culto pelo prático [...]”.

Nesse contexto, para Paludo (2001), a Educação Popular deste período vai manter-se e será percebida nas práticas educativas posteriores, principalmente pela “leitura crítica da realidade, uma compreensão da educação inserida no contexto sociopolítico e a compreensão da importância do papel da educação para a formação humana e para a construção de um mundo melhor” (PALUDO, 2001, p. 85-86). Agregando à experiência outros elementos, esse período da Primeira República, revela-se um movimento que

[...] expressa o compromisso entre educação e classes populares e permite observar uma relação entre intelectuais orgânicos, estruturas de mediação e classes populares, encontra-se o embrião de muitas dimensões substantivas do que viria a culminar, nos anos 1970 e 1980, como sendo a concepção de Educação Popular (PALUDO, 2001, p. 86).

As possibilidades de propostas de educação/escolarização no campo, de modo geral no país, continuariam alinhadas às grandes iniciativas da burguesia internacional, como já acontecia também com o projeto das elites. Por isso, no momento em que a migração rural passou a ser vista como uma ameaça às grandes cidades e havia risco de baixa produtividade do campo, entendeu-se que a educação seria o meio mais eficaz para detê-la. A educação destes trabalhadores passou então a ser preocupação das elites. Assim, entre 1919 e 1920, por conta do avanço da industrialização, era preciso mascarar a situação vivida pelas populações camponesas. Explodia então a ideologia do colonialismo, defendendo as virtudes da vida campesina, que na prática usa a escola para promover a fixação do homem no campo através do Movimento do Ruralismo Pedagógico<sup>2</sup> que propunha uma escola de natureza rural. Para Calzans (1993), o Ruralismo Pedagógico teve a influência do escolanvismo.

No contexto das lutas populares já partir de 1922, a concepção de Educação Popular vai ter outro direcionamento. Segundo Paludo (2001, p. 84), era um momento que implicava ir além “da luta empreendida pelos socialistas pela escola pública, universal, laica, gratuita” e lutar pela escola unitária, ou seja, por uma mesma forma de ensino para todos. Todavia, não foi assim que se deu: os comunistas investiram na politização das massas e não deram continuidade ao debate que vinha sendo feito desde o início da República. Apesar das críticas, passaram a divulgar o que vinha se fazendo em educação na Rússia. Mesmo assim, é possível perceber forças que impulsionavam uma concepção emergente de Educação Popular, cada uma delas pretendendo construir o poder popular a seu modo, mas que podem ser associadas:

[...] ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento

---

<sup>2</sup> “Na década de 1920, já tinha ocorrido a primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no sul do país, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes)” (SILVA, 2006, p. 69).

internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político (PALUDO, 2001, p. 85).

Para a autora, sob o Estado Novo haverá um vazio de iniciativas e discussões da Educação Popular e, mesmo dos embates necessários à educação de modo geral, os conflitos ficaram escondidos tanto na educação formal quanto na educação alternativa. Além disso, Ribeiro (2010) observa que, numa abordagem histórica, é possível captar neste período movimentos contraditórios como o da Educação Rural, “nos anos 1930/1940, há um estímulo à permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades” (RIBEIRO, 2010, p. 172).

Nesse mesmo período, outras movimentações se colocam em curso, por conta das contradições do projeto do país, que passam a ser tratadas de forma relacional com o que havia de educação formal. Essas movimentações constituem experiência desde a luta dos trabalhadores de modo geral, e, assim, ao produzir luta social, produzem-se também propostas de formação que se contrapõem à “ordem natural” em curso, também na educação formal dos setores populares, dentre eles os trabalhadores do campo.

É, portanto, no âmago da dura experiência de povo pobre, analfabeto e trabalhador expropriado que a proposta de Educação Popular iniciada em momentos históricos anteriores mistura-se às lutas e reproduz-se com uma ética e um projeto educativo próximo dos sujeitos, da sua cultura, de seus modos de ser e expressar-se, e não apenas em formulações teóricas que se contrapõem ao projeto nacional hegemônico. Estas movimentações agregam-se e, suas sínteses expressam-se na história como propostas de Educação Popular.

### **Referências formativas e educação popular**

As propostas de Educação Popular, nesse período, encontram solo fértil nas diversas referências de lutas populares que proliferam no continente latino-americano e no Brasil e vão aproximar-se também da luta e do trabalho dos povos do campo. Será com estes elementos da experiência anterior que se produzirão condições de perceber as diversas dimensões do projeto de desenvolvimento sócio-econômico-cultural negadas a estes trabalhadores ao longo de sua história desvelando, desde suas necessidades, o que lhes era justo, no sentido dos direitos já usufruídos por outros segmentos sociais. Essas primeiras referências formativas da Educação Popular se desenvolvem na perspectiva sociopolítica e da alfabetização de adultos, articulando-se a programas de governo o que amplia suas ações para estados ou regiões maiores.

No período de 1950 a 1964, encontra-se a Educação Popular nas Campanhas de Alfabetização, como mostra Góes (2014, p. 417): “na questão do ensino propriamente dito, a proposta do que seria a Educação Popular dos anos 60 começa a ser encaminhada em 1958 com o II Congresso Nacional de Educação de Adultos”. Nesse período também o Governo Federal lança várias campanhas visando a extensão do então ensino primário de quatro anos para a população mais pobre que não tinha tido acesso a ele na idade apropriada: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, posteriormente, a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA). Simultaneamente a essa última, foi organizado também o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), como reforço à CEAA, com uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC, que se ocupava desta tarefa através de transmissões radiofônicas, utilizando a Radiocartilha (SILVA, 2006). Além dessas campanhas, havia ações que se inseriam no espírito do projeto de governo de João Goulart com organizações como a Igreja Católica que se incorpora neste processo, universidades e movimentos estudantis. Este período é fecundo na Educação Popular, compreendido como seu momento fundacional pelas iniciativas que se produziram também por conta do contexto de efervescência de um projeto de

governos mais de esquerda, juntamente com a necessidade das populações do país.

Paulo Freire, conforme Silva (2006) vivencia intensamente seu primeiro momento como educador neste ambiente e, nos trabalhos com alfabetização, associa a formação para a participação política, o novo nisso, é que o autor pernambucano vai tomar os sujeitos alfabetizando-os como sujeitos de saberes e de conhecimentos, principalmente os camponeses.

Nesta fase, porém, a iniciativa da educação popular não é dos sujeitos políticos coletivos que começam a organizar-se nos processos de luta pelas reformas de base, entre elas a reforma agrária [...] pela primeira vez Paulo Freire os coloca como sujeitos de educação, de participação, de desenvolvimento social [...] (RIBEIRO, 2010, p. 65).

Para Ribeiro (2010), o novo deste método reside no fato de Paulo Freire considerar os sujeitos portadores de saberes e práticas sociais que devem ser compreendidas e decifradas, pois são as práticas que os tornam sujeitos sociais, sujeitos de conhecimento e, ao tomarem consciência do que são e de seu lugar no mundo, criam-se condições de inserção na construção de um projeto nacional.

É nos anos 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares. Pela primeira vez, começa-se a conceber uma pedagogia na educação brasileira (e latino-americana) que leva em consideração a realidade brasileira com vistas à sua transformação, em que as classes populares assumem papel central (PALUDO, 2001, p. 91).

Diversos MSP que se envolviam com as referências formativas e com a cultura popular relacionavam-se com o trabalho de Paulo Freire, dando base para seus escritos e o método que sistematiza mais tarde no livro *Pedagogia do Oprimido*. Dentre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife (GÓES, 2014), organizado em parques, praças e núcleos de cultura articulando a escolaridade, a cultura e a formação de base. Os Centros Populares de Cultura (CPCS) foram criados e coordenados pela UNE, que se utilizava de formas como teatro de rua, edição de livros, discos e filmes e mais tarde também da alfabetização. O



foco estava no plano cultural por entendê-lo como importante para a politização das massas e a transformação do país (SILVA, 2006).

O CPC abriu o caminho da politização das questões sociais através, principalmente, do teatro de caixotinho, da edição de livros, discos e filmes, mantendo a alfabetização como política secundária até o momento do Plano Nacional de Alfabetização do MEC [...] (GÓES, 2014, p. 417).

A Secretaria Municipal de Educação de Natal cria a campanha “De Pé no Chão também se aprende a ler”, como relata Silva (2006), fazendo com que o poder público assumisse ações de massa para escolarização das camadas populares e, mesmo em meio à escassez de recursos, faz acontecer a formação.

A Campanha De Pé no Chão, partindo da proposta de erradicar o analfabetismo em Natal vai criar acrescentamentos culturais como o estímulo e a organização de autos populares e folclóricos; assume a preparação do magistério municipal com o seu Centro de Formação de Professores; a iniciação ao trabalho com a sua Campanha de Pé no Chão também se Aprende uma Profissão; as praças de cultura e a criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, construindo uma política educacional orgânica **de** e **com** as classes sociais urbanas subordinadas. Sua especificidade é desvelar que a escola não é o prédio escolar e, assim, ensinou crianças, jovens e adultos em Acampamentos cobertos de palha de coqueiro e sobre chão de barro batido, formas arquitetônicas idênticas às casas dos pescadores das praias. Com isso barateou os custos e multiplicou as oportunidades de escolas (GÓES, 2014, p. 417-418).

Com a CNER cria-se o Movimento de Educação de Base (MEB) que “optou pela educação das classes camponesas através de uma rede de escolas radiofônicas e participação na sindicalização rural promovida pelo clero e leigos católicos” (GÓES, 2014, p. 417). Um trabalho desenvolvido em escolas rurais e em paróquias, contribuindo também com a sindicalização rural e a formação de lideranças. Destaca-se a Animação Popular que conduzia as comunidades à reflexão política, a partir da sua realidade, aprofundando as discussões que eram conduzidas a ações como mutirões, festas e mobilizações. O MEB

caracterizou-se por dois momentos: antes e depois do Golpe Militar, funcionando durante mais de vinte anos. Para os trabalhadores do campo, segundo Leite (1999), a alfabetização e a educação libertadoras que Paulo Freire desenvolvia eram a primeira possibilidade de se manifestarem. Conforme Paludo (2001), nesse período havia um movimento pedagógico dinâmico na Educação Popular, no qual

[...] confluíam três orientações – sem considerar as correntes –, de um lado, a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova e, do outro, a concepção de Educação Popular. Enquanto isso, nos bastidores, costurava-se a concepção Tecnicista, pautada pela Teoria do Capital humano, que mais tarde viria a ser a proposta pedagógica oficial (PALUDO, 2001, p. 90-91).

Assim como na Primeira República, a concepção de Educação Popular, na década de 1960, deixou uma experiência histórica que, associada às movimentações dos trabalhadores no período, conforme Paludo (2001) constitui-se, no plano pedagógico, em avanço se relacionada ao período anterior, por agregar a “compreensão de que as classes subalternas possuem conhecimento e cultura e de que era necessário fazer com elas e não para elas” (PALUDO, 2001, p. 96).

Esta conjuntura político-educacional desabrocha com uma força tal que, em setembro de 1963, quando ocorre o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, já se reúnem 44 organizações que, espalhadas pelo Brasil, desenvolvem programas de alfabetização e cultura popular. O fundo de quadro, então, é a mobilização política pelas Reformas de Base do Governo Jango e já estão no palco os atores que interpretarão o teatro da crise na percepção de Gramsci, isto é, os tempos em que o novo tenta emergir mas o arcaico teima em sobreviver e não lhe abrir espaço. O desenlace é o Golpe de Estado de 1964, bem conhecido por todos (GÓES, 2014, p.418).

É preciso considerar que, essas movimentações, mesmo significando avanço para os setores populares brasileiros eram situadas pelos americanos no “caldo” das práticas socialistas, contra as quais reagiam e propunham ações concretas. No governo Kennedy, foi criado, nesse intuito, o programa Aliança para o Progresso, visando “acordos

assistenciais e financeiros para países do hemisfério sul” (LEITE, 1999, p. 40), cujo principal objetivo era conter “o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas” (LEITE, 1999, p. 41). A justificativa do projeto, como mostra Leite (1999), se dava em função do ritmo de desenvolvimento da América Latina, do elevado crescimento populacional, do baixo nível de condições de vida e bem-estar social e pelos riscos de subversão social e política, tal como acontecera em Cuba. Criavam-se, a partir destes recursos, programas setoriais ligados às atividades de produção agrícola, desdobrando-se na educação dos trabalhadores com objetivo de conter o avanço dos MSP e suas lutas. Com a implantação e efetivação desses programas, possibilitava-se o desenvolvimento de ações mais próximas dos espaços onde viviam e de suas organizações que já eram em grande número, o que se contrapunha às movimentações da Educação Popular impedindo-lhe as possibilidades de avanço.

Depois do golpe de 1964 abre-se um fosso entre os setores populares, escola formal e pública e a Educação Popular. A discussão das teorias reprodutivistas, aliada aos contextos das ditaduras na América Latina e à baixa presença dos setores populares na escola formal, faz com que a Educação Popular ganhe “a posição de uma concepção que associa os processos educativos à ação política e social das classes subalternas com vistas à transformação social” (PALUDO, 2001, p. 96). Mesmo tendo uma multiplicidade de correntes que vão atribuindo-lhes significações, essa definição “constitui-se a centralidade que lhe confere sentido” (PALUDO, 2001, p. 96). Entre as décadas de 1970 e 1980, tendo em vista a efervescência dos MSP que despontavam e das lutas que teimavam por rebrotar, a Educação Popular vincula-se, em sua concepção e método, a essa conjuntura, definindo-se como

[...] um processo educativo que se vincula de forma estreita à ação organizada das camadas populares, visando contribuir para a construção de uma sociedade em e de acordo com seus interesses. Ela é, portanto, um processo criativo, sistemático e intencional [...] (PALUDO, 2001, p. 100).

No Brasil, para Ribeiro (2010), a Educação Popular neste período emerge “nos processos organizativos de resistência à ditadura militar, [...] (na) retomada das lutas operárias e camponesas que dariam origem às centrais sindicais, à emergência de partidos de esquerda, alguns na clandestinidade, e ao MST” (RIBEIRO, 2010, p. 66-67). Ainda segundo ela, os MSP, nesse período, têm maior autonomia frente ao Estado, o qual ainda é percebido “com desconfiança, como um poder ditador” (RIBEIRO, 2010, p. 67).

Era um momento em que se encontravam, na escola pública formal, “a desesperança e a indignação [...] suscitadas pelas Teorias Crítico Reprodutivistas e de Desescolarização, misturadas com a Pedagogia Tradicional, com a Pedagogia Nova e [...] a Teoria Tecnicista” (PALUDO, 2001, p. 101). Contudo, como os processos não são lineares, a concepção freiriana entra na escola juntamente com o debate da “emancipação das classes subalternas [...] um imenso esforço intelectual na perspectiva de compreender e de desenvolver o pensamento pedagógico brasileiro progressista” (PALUDO, 2001, p. 103).

Puxando o “fio” do projeto de desenvolvimento em curso no país, é importante lembrar que a Educação Popular têm em sua contraposição novos convênios entre Brasil e EUA. Num primeiro momento, os acordos para extensão rural substituindo, de certa forma, “a professora do ensino formal pelo técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a *Inter-American Foundation* ou a Fundação Rockefeller” (LEITE, 1999, p. 42). No governo Castelo Branco cria-se um plano em que a educação formal, tanto rural quanto urbana, será apenas um “instrumento de capacitação mínima do cidadão para sua futura inserção no mercado de trabalho e conseqüente elevação da sua qualidade de vida” (LEITE, 1999, p. 43), assinam-se vários acordos para a educação, inclusive para a Educação Rural, que passa a ser executada através de programas de governo.

Com a Lei nº 5.692/71, na medida em que, por conta de questões econômicas, acentuam-se as peculiaridades regionais, por outro lado, abre-se espaço para a Educação Rural, sem, contudo, incorporar as exigências que uma política educacional para os trabalhadores do campo exigiria naquele contexto. Coloca-se em prática a descentralização do

ensino em que, gradativamente, passa a responsabilidade aos municípios, com apoio de Programas Federais dentre eles o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para as Populações Carentes Urbanas (PRODASEC) e o programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC).

Um aspecto positivo de seu reverso foi uma maior rigorosidade de dados, diagnósticos, cadastramentos de escolas, alunos, professores visibilizando a realidade da Educação Rural no país (LEITE, 1999). Esses programas, embora se executassem na educação formal, tinham como ênfase as novas relações que a produção e o trabalho no campo exigiam e, através de suas ações, incentivavam uma melhora nas condições de vida da população rural. Contudo, foram raros os momentos em que se

[...] considerou como inadequado ao projeto a formação urbana dos professores que atuavam no ensino rural, os quais demonstravam pouco interesse pelas atividades campesinas e pelos padrões socioculturais e produtivos da zona rural. Também não foi motivo de preocupação do referido plano, a presença do professor leigo, das salas multisseriadas, da inadequação do material didático e das instalações físicas da escola, na maioria das vezes em estado bastante lastimável (LEITE, 1999, p. 50).

Financiados pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no final do período militar, criaram-se outros programas, principalmente na região Nordeste, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural (Edurural), realizado através de universidades tentando “viabilizar novos conceitos sobre a educação no meio rural” (LEITE, 1999, p. 51). Essas referências educativas, contudo, possibilitavam alguns avanços mas não permitiam que se desenvolvesse um projeto educativo. É importante considerar também que, após a descentralização e a municipalização do ensino rural, realizada com amparo legal da LDB nº 5.692/71, tem-se o fenômeno da nucleação das escolas rurais, que se caracteriza pelo uso intensivo do transporte escolar no deslocamento dos educandos de suas comunidades para escolas maiores normalmente urbanas. Isso tem conseqüências desde o desenraizamento das crianças e adolescentes pelo contato com outros

espaços, valores e representações, até os riscos de transporte escolar precário e longas distâncias.

Nesse período em que a escola pública aproximava-se da Educação Popular e dos processos populares em alguns casos, no contexto da luta pela terra, produzem-se condições materiais em que será possível pensar e propor uma *escola diferente*, na educação pública, no campo. Uma escola que desenvolvesse capacidade “de dar respostas adequadas aos desafios do novo tipo de vida nas terras conquistadas” (MST, 2005, p. 11). Uma proposta que levasse em conta os sujeitos e a realidade nas suas especificidades, com base nas concepções da Educação Popular daquele período, principalmente na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, com foco político na participação efetiva das classes subalternas e na tomada de consciência das relações entre a educação e seu protagonismo político, tendo como aspecto novo a tomada de decisões (PALUDO, 2001).

### **Elos das referências formativas gestam um projeto educativo**

Na realidade das lutas que emergiam do sufocamento produzido pelo Golpe Militar, em 1979, no sul do Brasil, se dá a ocupação das Fazendas Macali e Brilhante e no ano seguinte, a Fazenda Encruzilhada Natalino, em Ronda Alta-RS. O relato da realidade mostra uma infância num contexto hostil e fecundo ao mesmo tempo. Foi nesse contexto que se unem as referências da Educação Popular à luta dos camponeses, por uma prática social que envolve a educação pública. Torna possível assim, identificar o que se compreende como um primeiro elo de um projeto educativo que une as referências formativas da Educação Popular com a luta pela terra, o projeto de desenvolvimento sócio-econômico-cultural, a escola e os sujeitos da formação. No ano de 1982, outras 165 famílias acampam em Passo da Entrada, no mesmo município, local onde estava previsto o futuro assentamento. Em maio do mesmo ano, a escola começa a funcionar, mas só foi legalizada em 1984. As professoras Salete e Lúcia cursavam Pedagogia na Universidade de Passo Fundo (UPF) e

[...] já tinham participado de alguns encontros sobre educação popular com a Equipe de Paulo Freire. Inspiradas

por estas ideias, [...] e promovendo reuniões sistemáticas com os pais, iniciaram uma experiência [...] de uma escola diferente para crianças sem terra. Uma escola que deveria valorizar a história de luta destas famílias [...] (MST, 2005, p. 13).

Compreende-se que outro momento da história desse projeto educativo se dá em 1985 “na Anonni, o maior acampamento já realizado: 1.500 famílias, mais de 1.000 crianças. Lições anteriores aprendidas. A organização interna é exemplar” (MST, 2005, p. 13). Diante de tantas crianças, havia duas possibilidades: lutar por uma escola ali mesmo ou deslocar-se para escolas próximas. Entre os acampados e suas lideranças, a escola para as crianças não aparecia na lista de prioridades da luta, uma preocupação que ainda não era unanimidade, desinteresse, contudo, enraizado também na cultura da Educação Rural, parte da experiência de escola desses trabalhadores do campo. Como mostra Camini (1998), a equipe de educação do acampamento conhecia o trabalho com a educação com as crianças nos outros acampamentos existentes há cinco anos. A experiência produz maior compreensão sobre a educação e a escola e conclui-se que “privar as crianças do direito constitucional de ter escolas era um problema tão grave quanto a não solução do problema da terra” (CAMINI, 1998, p. 40). Descobre-se que havia 15 professoras com experiência em lecionar, algumas com formação e sem experiência, outras dispostas a estudar e contribuir. O próximo passo foi juntar a equipe de educação e buscar as condições e estruturas para a escola funcionar.

Tiramos uma comissão de pais e professores e começamos pela Prefeitura (Sarandi) [...] veio nos visitar uma professora chamada Julieta Balestro [...] conhecia bem o secretário de Educação, conseguindo marcar uma audiência nossa com ele. O prefeito de Sarandi também participou da conversa [...] (MST, 2005, p. 14).

O Estado assume a construção da escola, mas pela demora em começar, a comissão de pais e professores toma providências junto à prefeitura, construindo barracões com lona até que se efetivasse o prédio. Percebe-se que a luta iniciada pelo direito à educação dos trabalhadores do campo, mesmo que a organização da Fazenda Anonni fora vitoriosa,

precisa transitar pelos “escorregadios limites entre o legal e o legítimo, e entre as contradições e tendências de cada conjuntura” (MST, 2005, p. 15).

Outra movimentação importante percebida na organização da escola pública dos trabalhadores do campo, no caso da escola na Fazenda Anonni, foi que o expressivo número de crianças implicou em se ter professoras que desconheciam a realidade do acampamento, das lutas camponesas. As crianças, por sua vez, tinham uma experiência que se constituiu, aos poucos, na luta, na qual não havia como não envolver-se e, conseqüentemente, apropriar-se de seus sentidos. Camini (1998) pontua que, além das dificuldades encontradas pelos professores em trabalhar desde a compreensão de uma realidade em luta pela reforma agrária e seu cotidiano, ensinar crianças que vivem há tempo num acampamento constitui-se noutro imenso desafio, pois o acampamento e suas relações lhes conferia um nível de consciência e saberes imensamente diferenciados em relação às crianças de outras escolas. Muitos professores “não conseguiam responder às várias questões levantadas curiosamente pelas crianças acampadas que, aos poucos, iam mudando sua visão de mundo” (CAMINI, 1998, p. 42). A relação entre a luta política maior, o projeto do assentamento, a luta pelo direito à educação e pela escola evidencia diversas contradições, porém este “movimento” permite que, pela primeira vez na história dos camponeses do país, desde a materialidade, como consequência e necessidade, se desenvolva a possibilidade de uma escola diferente e também uma formação e titulação específica aos professores desta escola (CAMINI, 1998).

Essas relações produzem um segundo elo do projeto educativo: uma forma organizativa que se traduz em como coletivos, equipes, coordenações em diversos níveis e com variadas funções, sustentada no que já existia na luta do campesinato e na organização dos MSPdoC. É assim que a equipe de professores, iniciada com as duas primeiras professoras Salete e Lúcia, em 1982, amplia-se com pais, mães e pessoas do lugar, responsáveis por organizar e acompanhar a escola do assentamento.



A dinâmica de gestar, organizar e acompanhar a escola do assentamento através de um coletivo composto pelos pais, mães e pessoas do lugar, nega a prática e os sentidos da escola rural quando parte da experiência desses sujeitos e, na medida em que agrega formas e sentidos das lutas populares. Na forma de uma equipe de educação dá sustentação às práticas seguindo a mesma lógica coletiva experienciada na organização da luta pela terra daquele período, no país. Quando se massifica a organização da educação e da escola pública em todos os acampamentos e assentamentos este segundo elo passa a ser assumido como uma forma válida. Organizam-se coletivos de educação ampliados como coordenações ou equipes compostas por educadores, camponeses e educandos nos diversos níveis.

O terceiro elo do projeto educativo se dá entre a lógica da luta pela terra que é parte da luta por um projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural do campo e nele, por uma escola pública que atenda a especificidade deste lugar que, ao “encontrar-se” com a lógica da Educação Popular e com elementos oriundos de sua prática social produzem um diferencial na forma de tratar o conhecimento.

Essa forma de tratar o conhecimento leva em conta os projetos concretos de desenvolvimento do campo e seus sujeitos individuais e coletivos, situados num território com suas contraditórias relações, que passam a ser tratados como objetos de investigação e estudo na escola através de diferentes maneiras. No contraponto, a radicalidade da formação política herdada das lutas populares históricas do campesinato, fundamenta a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado pela humanidade, função social da escola, de uma escola que se queira pública. Estes elementos se compõem neste elo que encorpa o projeto educativo a concretizar-se na escola dos trabalhadores do campo, pela intencionalidade pedagógica e instrumentais metodológicos próprios. Tais elementos são tomados como uma forma válida de ser replicada por possuírem um potencial capaz de desnaturalizar os confrontos e as contradições da realidade investigada e estudada.

Assim, percebem-se essas produções como novas referências pois incorporam as que se produziram pela Educação Popular e as novas

necessidades demandadas pelas contradições da luta social em curso. Passam aqui a denominar-se referências formativo-educativas, ou seja, enraizadas no projeto popular e portadoras de sinais de uma escola de novo tipo.

Porém, no processo histórico, apesar desta efervescência e das práticas em curso, poucas escolas são reconhecidas pelo poder público nos assentamentos, o que demandava uma reivindicação constante. Isso provocou, dentre outras iniciativas, a organização de encontros com a presença das crianças e adolescentes Sem Terra, que frequentavam estas escolas. A regularidade desses encontros com suas reivindicações e a elaboração de uma proposta apresentada à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul possibilitaram que, uma década depois, em 1996, fosse aprovada por unanimidade, pelo Conselho Estadual de Educação, a Escola Itinerante dos Acampamentos do MST, sendo implementada, em 1997, nos acampamentos Palmeirão (em Júlio de Castilhos-RS) e Santo Antônio (em Santo Antônio das Missões-RS), onde havia o maior número de famílias concentradas e escolas funcionando (CAMINI, 2010) <sup>3</sup>. São diversas iniciativas, em diferentes lugares, onde se dava uma aproximação entre escola pública, MSP, Organizações Populares e outras ações da sociedade civil.

Contudo, mesmo que neste período essas movimentações tenham produzido referências significativas para a educação pública do campo no país, como o projeto educativo das escolas do campo, para Paludo (2001, p. 103), será na Constituinte Nacional, em 1988, que se encontrarão “[...] as mais diversas organizações populares e da sociedade civil, juntamente com o movimento dos educadores comprometidos com uma escola desprivatizada, inclusiva, pública e de qualidade para as classes populares”.

---

<sup>3</sup> O Paraná foi o segundo estado do país a criar a Escola Itinerante, já no contexto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Doebec 2002). Em 8 de dezembro de 2003, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova a Escola Itinerante dos Acampamentos do MST, pelo Parecer nº 1012/2003. Em 2004 foi a vez do Estado de Santa Catarina, seguido, em 2005, pelos estados de Goiás, Alagoas e Piauí em 2008. Conforme Camini (2010), de 1996 a 2009 o MST cria “37 escolas itinerantes em seis estados do país, tendo em torno de 4.000 educandos, e a atuação média de 400 educadores [...]” (CAMINI, 2010, p. 55).

Desse modo, crescem, cada vez mais, as possibilidades para que a educação formal se aproprie e incorpore a experiência vivenciada no processo da Educação Popular, na diversidade presente, nas práticas sociais dos setores populares e suas lutas. Entretanto, é importante destacar também que, no que concerne à educação dos camponeses, esses entrelaçamentos não são tomados como referência para a especificidade da educação e da escolarização dos trabalhadores do campo de modo geral, ainda que em curso na especificidade dos acampamentos e assentamentos. Em 1996, com a produção da nova LDB nº9.394/96, a educação dos trabalhadores do campo não incorpora o que se produzia pelos MSPoC há quase duas décadas, como se pode perceber pelo texto da lei:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
  - II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
  - III – adequação à natureza do trabalho na zona rural
- (BRASIL, 1996).

Como se vê, a legislação trata a educação básica para a população rural na perspectiva do cuidado com o ambiente e da preservação dos valores culturais e cita o trato das especificidades dos trabalhadores do campo na educação pública, “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. Essa afirmação, de certa forma, poderia abrir espaço para se propor uma iniciativa próxima do que vinha se produzindo e reivindicando, mas não foi assim, contraditoriamente, o que mais se fez sentir no espaço do campo depois deste momento foi a nucleação escolar, que se efetiva ao priorizar o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE), que possibilitam a transferência de recursos aos municípios, desencadeando o fechamento das escolas.

Salta aos olhos, nessa tecitura da história, questões que interpelam, dentre elas o fato de que a ascensão da luta popular, da luta pela terra materializada nas ações do MST e, a explicitação de projetos divergentes na sociedade desnuda contradições, produzindo movimentações, como contrapontos. Esses contrapontos e movimentações entre luta popular, formação política e escola pública permitem que se vislumbrem direitos a serem conquistados, também pelos povos do campo, dentre eles a educação. Estes, como sujeitos de direitos alcançam o que lhes fora negado na história, no caso da escola pública, um direito que nem lhes era perceptível, uma vez que a história estava saturada de outro conteúdo.

A nova materialidade do campo saturada agora pelas lutas do projeto histórico-político dos MSPdoC permite que se revolucione essa percepção, pela experiência que alcança a consciência, transformando aspectos culturais arraigados. Mesmo com os limites próprios desta realidade, constitui-se um projeto educativo dos MSP, já presente nas diversas iniciativas de educação em curso e nos elos das referências formativas que, fundidos produzem práticas sociais, elementos constituidores, intencionalidade pedagógica e um instrumental metodológico específico.

### **Enraizamentos da educação popular e educação do campo**

Percebido no processo histórico, o “movimento” vivenciado nesse curto período de tempo – entre 1979 a 1989 – produz experiência capaz de qualificar a organização social em curso, também porque assume como método o enfrentamento das contradições que emergem na forma de conflitos e, à medida que se resolvem, tornam-se degraus para novos passos. Assim, o projeto educativo dos MSP sustentado num projeto de desenvolvimento local, regional e estadual expande-se com intensidade, também, devido ao crescimento das áreas de reforma agrária, a partir de 1985. Do ponto de vista da organização formal da educação, o que havia nesse momento eram as Escolas Públicas de

Acampamentos e Assentamentos<sup>4</sup>. Desde esta organização é que se percebe a necessidade de desenvolver e formalizar aquilo que se chamou na época de Escola dos MSP. Concretamente, essa articulação se dá em diversas reuniões e estudos, fazem-se debates e deliniam-se os elementos da proposta, primeiramente com os MSP atuantes no estado do RS<sup>5</sup>.

Numa década de trabalho (1979-1989) com as Escolas Públicas dos Acampamentos e Assentamentos, sustentado em coletivos de educadores, pais, mães dos educandos e lideranças dos MSP, satura-se de conteúdo a necessidade produzindo-se então, em 1989, uma Escola dos Movimentos Sociais Populares, enraizada no projeto histórico-político do campesinato. É importante perceber que essa possibilidade de uma escola dos MSP não é gratuita, mas se produz junto a um novo projeto desenvolvimento sócio-econômico-cultural do campo, como vinham apontando as lutas desses trabalhadores. “Nosso propósito é ajudar na concepção e na implementação prática, imediata do novo projeto de desenvolvimento rural, que vem sendo construído nas lutas populares pela Reforma Agrária” (FUNDEP, 1994, p. 23).

Na formulação de um projeto educativo dos MSP destaca-se a experiência de luta dos MSPdoC, o projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural que os trabalhadores do campo passam a formular e defender no país, as práticas de Educação Popular que se fundem às práticas pedagógicas das Escolas Públicas de Acampamentos e Assentamentos e também de Escolas Públicas Convencionais do Campo, onde atuavam as professoras que passam a participar dos Cursos de Magistério, e o projeto educativo da Fundep e do Iterra.

Os pontos centrais da primeira sistematização formal desta proposta específica apontam aspectos sobre o que se entende por Educação Popular e por Desenvolvimento e quais as implicações dessa

---

<sup>4</sup> Pode-se encontrar referências desta escola nas produções de Beledelli (1992), Camini (1998) e Cالدart (1997; 2000).

<sup>5</sup> Dentre estes movimentos destacam-se o MST, o MMTR e o Departamento dos Trabalhadores Rurais – Central Única dos Trabalhadores (DTR-CUT) e a Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens (CRAB), com apoio das dioceses católicas de Frederico Westphalen e Passo Fundo, ambas no Rio Grande do Sul, e da Pastoral da Juventude Rural (PJR).

relação entre Educação Popular, Desenvolvimento e a Proposta de Educação em curso. Detalha os principais elementos: popularização do conhecimento científico, preparação para a produção; preparação para o trabalho coletivo; radicalidade democrática; vivência ecológica; revisão dos modelos tecnológicos, formação político ideológica, reconstrução da identidade cultural popular e construção e vivência de uma ética solidária (FUNDEP, 1994).

Havia grande intensidade de movimentações nas iniciativas de educação e de escola e iam compondo, em grande parte, os elementos de erosão da concepção de Educação Rural presentes nas escolas frequentadas pelos trabalhadores do campo. Essa produção evidencia um movimento maior do que apenas uma proposta de educação dos trabalhadores do campo integrantes do MST, tem possibilidades de expandir-se para outros espaços, MSP e suas organizações. Essa possibilidade vai expressar-se no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (I Enera)<sup>6</sup> realizado em 1997, o qual reúne educadores dessas áreas e entidades parcerias do MST. Nesse evento, os participantes foram desafiados a estenderem esse projeto educativo a todo o campo brasileiro.

Essa história de conquista da Escola Pública nos Acampamentos e Assentamentos e a definição de criar uma Escola dos Movimentos Sociais Populares para a formação de quadros, dentre eles educadores e outros profissionais para atuarem no novo projeto de desenvolvimento socioeconômico-cultural do campo, coloca-se num “movimento” e intencionalidade com ações próprias que subvertem o projeto da Educação Rural. A experiência das famílias Sem Terra, juntamente com as lideranças e os intelectuais que acompanhavam a luta, conseguem dar conta de uma nova formulação, qual seja, a de que era possível garantir educação e escola pública com um trato próprio e diferenciado ao conhecimento.

Envolvendo a produção e a institucionalização dos novos processos como disputa em curso, a experiência de subversão em relação

---

<sup>6</sup> Participaram do I ENERA Entidades como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a CNBB.

ao que havia como educação dos camponeses torna-se princípio de ação, maneira de lidar com a realidade, experiência incorporada. Trata-se de algo inédito, quando tomado em relação ao processo histórico anterior, fato que evidencia a Educação do Campo “se fazendo” nessa subversão. As produções desse percurso materializaram elementos que se evidenciam como novos, quando relacionados com o que estava posto na educação e escola rural. Esse confronto dos trabalhadores do campo e seus sujeitos coletivos, com a institucionalidade da escola (e todo o aparato que dela faz parte), marcam um processo histórico definidor de um projeto educativo enraizado na Educação Popular e nas lutas que constituem o campesinato como segmento social no país.

O I Enera coloca-se nessa história como uma fenda de onde, mesmo com pouco espaço e visibilidade, é possível vislumbrar a necessidade e, ao mesmo tempo, a potencialidade que tal perspectiva significa, bem como o tamanho da tarefa. Formulada, apresenta-se como desafio lançado aos participantes, convocados a um trabalho com a educação a partir do mundo rural, que considerasse “[...] o contexto do campo em termos de sua cultura específica quanto à maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 14).

Isso significou uma possibilidade de ampliar o projeto educativo dos MSP e, politicamente subverter, pelas novas movimentações colocadas em curso como um todo, o que se compreende como escola rural, desafiando-se a “fazer” a escola do campo, tanto do ponto de vista simbólico quanto do ponto de vista das intencionalidades, das diretrizes de ação, das políticas e dos programas, que ampliam a educação dos trabalhadores do campo, passando a institucionalizar-se como Educação do Campo. É a primeira vez que um movimento social amplia ações de educação e escola formal, pública nessas dimensões.

Em 1998, realiza-se a I CNEC<sup>7</sup> como desdobramento do I Enera. Articulada em todos os estados brasileiros, por processos de diversos matizes e filiações reúne segmentos de camponeses do país como Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas organizações e movimentos, um, coletivo amplo e popular. As referências ali presentes vêm de Escolas Públicas dos Assentamentos e Acampamentos, Escola dos Movimentos Sociais Populares (Fundep e Iterra), de outras organizações dos trabalhadores do campo e de alguns Sistemas Públicos de Ensino que compunham administrações populares.<sup>8</sup>

Até esse momento o termo “rural” era comum a todas as iniciativas de educação formal que envolvessem o campo e, mesmo as referências formativo-educativas dos MSP e suas organizações usavam esta expressão, o que havia se incorporado a estes processos até então era a expressão “Educação Popular”. Ainda não havia reflexão formulada no sentido da diferenciação entre “campo” e “rural”, por isso expressões como “Educação Popular para o Meio Rural”, “Desenvolvimento Rural” e “Educação Rural” eram comuns, entre outras formas, como se vê em vários escritos específicos. Por exemplo, numa Proposta dos Movimentos sistematizada em 1994 intitulada: “Coragem de Educar – Uma Proposta de Educação Popular para o Meio Rural” (FUNDEP, 1994), entre outros escritos.

Esse momento inaugura uma mudança de sentido e de uso nos termos “rural” e “campo”, com ênfase na tensão formada pela contraposição entre eles, considerando-se as preposições que ligavam o sentido geral educação, ao sentido específico: rural ou campo (“para”, “no” e “do” campo). Pode-se afirmar que a preposição “dos” é a que

---

<sup>7</sup> A articulação da I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) se compôs com o Setor Nacional de Educação do MST, algumas universidades públicas, MSPdoC e outras Organizações Populares do Campo.

<sup>8</sup> Administrações populares são administrações municipais que, sob o mandato de partidos ou frações partidárias consideradas de esquerda, tiveram ou têm sua ação compromissada com as lutas populares por direitos sociais e pela gestão democrática. Dentre estas ações estão iniciativas de educação e escola que se orientam com base nos referenciais do projeto educativo dos movimentos sociais e que podem ser compreendidas como as primeiras referências desenvolvidas em sistemas públicos de ensino, com essa perspectiva.



melhor sintetiza esse projeto educativo: “a Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido” (CALDART, 2012, p. 261), o que evidencia também o nível de apropriação da Educação Popular nessa proposta que tomava forma. Para Munarim (2012, p. 78), “a opção pelo adjetivo campo colado ao substantivo educação (acompanhado da preposição ‘do’) foi feita, naquela oportunidade, para marcar uma clara ruptura com a concepção e prática da educação rural no Brasil”. Incorpora-se, historicamente, na especificidade do que é a Educação do Campo o enraizamento na Educação Popular e na luta social “dos” oprimidos. Portanto, é fundamental essa diferença: “para”, “no” e “do”, pois representa uma síntese do plano educativo no projeto político de um grupo social, marcando sua especificidade,

Tratando desta especificidade, Frigotto (2010) vai ressaltar o que chama de ponto nodal destas expressões, pois não consiste em “nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010, p. 35). Os termos dessa disputa se expressam na história e também nos horizontes do que significa tratar do “rural” ou do “campo”, posturas diretamente implicadas na definição de uma proposta de educação contra hegemônica, evidenciada no projeto de antagonismo da Educação do Campo em relação à Educação Rural.

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano (FRIGOTTO, 2010, p. 35).

Nesse sentido, passou-se a utilizar também a expressão *povos do campo*, por entender que abarcava a grande diversidade e as diferenças que compõem os povos que vivem em espaços *de campo*, mais próximos da produção agrícola, das águas e das florestas, além de outros espaços específicos, como os territórios quilombolas ou as aldeias indígenas. Este

foi um primeiro momento em que, publicamente e de forma ampla para todo o país, se apresenta a legitimidade do projeto educativo dos MSP, pautando-o como parte de uma luta pela possibilidade de efetivar-se também nas Escolas Públicas Convencionais do Campo.

Isso significava produzir políticas públicas específicas que assumissem em seu conteúdo e forma o projeto educativo enraizado na experiência histórica do campesinato, reafirmando essas referências política e culturalmente. Significa mais um degrau no processo histórico do campesinato e suas lutas, momento em que, pública e coletivamente, se apresenta uma proposta já experimentada nas referências formativas da Educação Popular por quase duas décadas e, nelas ancorados, se passa a *negociar* com o Estado.

Parte-se da compreensão de serem as lutas, ao longo da constituição do campesinato como sujeito histórico coletivo, que lhe alcançaram este patamar de se tornar sujeito coletivo de direitos, e é esta legitimidade que o impulsiona a lutar por políticas públicas de Educação do Campo. Alcança-se em pouco mais de uma década, algo inédito na história da educação dos camponeses do país, em termos de leis, cursos, eventos, produções, pesquisas e sujeitos envolvidos com o projeto, ainda que adentrando sempre mais no espaço contraditório do Estado, de certa forma, desconhecido na prática dos MSPdoC e suas organizações.

Cabe destacar aqui, a regularidade na forma como se movimenta o campesinato na sua produção histórica e, agora também, como se movimenta nessa luta por educação. Ao se produzir os dispositivos legais há uma aproximação do sistema oficial/público de educação. Além disso, tem-se a participação dos diferentes segmentos intencional e organizadamente, assumindo a proposta e articulando não apenas o debate, mas ações concretas como os dispositivos legais a partir de 2002<sup>9</sup>.

As referências formativas que vinham sendo produzidas no âmbito da Educação Popular têm certa perda na radicalidade e potência da proposta em relação as referências de agora, formativo-educativas que passam a compor a Educação do Campo pois, não vai ser possível

---

<sup>9</sup> São três Diretrizes, respectivamente: 2002, 2006 e 2008 e o Decreto nº 7.352/2010.

manter a mesma densidade política. Isso por diferentes razões, uma delas, que na ampliação das propostas e na *negociação* das políticas públicas, a lógica hegemônica não poupou manifestações de força, de cooptação, anulação ou generalização - apenas de estrutura e com esvaziamento de conteúdo político. Mesmo assim, pode-se perceber, pela primeira vez no país, a existência de uma legislação que incorpora as produções das referências formativas da Educação Popular assim como referências de escola do projeto histórico-político dos MSP.

A Educação do Campo, no primeiro período (1998-2008), afirma o caráter e o escopo político concreto do projeto educativo constituído pelos MSP, num momento em que a conjuntura lhe era favorável. Havia densidade política na base e nos projetos em curso no campo, compondo, por conta dos enraizamentos de que é portadora, possibilidades de avançar em diversos espaços, instituições e processos. Estava apontada a possibilidade concreta de um projeto político de educação e de escola dos MSPdoC, saturado pela densidade da luta histórica produzida pelas lutas populares dos trabalhadores que os constitui como sujeitos de direito.

### Referências

- BELEDELLI, S. **A experiência de uma escola que constrói com, e para o trabalho.** Monografia de final de Curso de Pós-graduação em Sociologia da Educação - Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina: Joaçaba, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 24 de maio de 2016.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento:** formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra:** escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CAMINI, I. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras e uma escola de assentamento do MST:** limites e desafios. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1998.

CAMINI, Isabela. Educar na itinerância: construindo a educação do campo. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 15, n. 2, p. 45-62, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/20/29>>. Acesso em: 24 de maio de 2016.

CARRILLO, Alfonso Torres. **La educación popular**: trayectoria y actualidad. 1. ed. v. venezolana. Bogotá: Universidade Bolivariana de Venezuela; ARFO Editores, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Texto Base da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (I CNEC). In: FKOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemonico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et al. (Orgs) **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO, EDUCAÇÃO E PESQUISA (FUNDEP). **Coragem de educar**: uma proposta de educação popular para o meio rural. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GÓES, Moacyr de. **Educação Popular, Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler, Paulo Freire & Movimentos sociais contemporâneos**. Disponível em:

<[www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-b.pdf](http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-b.pdf)>.

Acesso em: 2 dez. 2014.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I. J.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MST. Dossiê MST Escola: Documentos de Estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação**, São Paulo, ed. esp., n.13, 2005.

MUNARIM, Antonio. **Políticas de educação rural na região da Catalunha (Espanha) e Argentina e políticas de educação do campo no Brasil**: aproximações. 2012. 128f. Estágio Pós-Doutoral (Relatório final) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 669-796, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/09.pdf>>. Acesso em: 25 de maio de 2016.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006, p. 60-93.

SIRENA, M. T. **Um olhar sobre a experiência do Departamento de Educação Rural– DER: sonhos, conflitos e aprendizagens.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade de Ijuí, Ijuí, 2002.

## A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA BUSCA UTÓPICA DA SUA RESSIGNIFICAÇÃO

*João Luís Coletto da Silva<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O objetivo do artigo é apresentar as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física e suas correlações com a avaliação dentro da sua historicidade. Este trabalho foi metodologicamente composto de uma abordagem de revisão de literatura, por meio de referências do campo crítico e reflexivo. Foi apreendido que o componente contém diversas abordagens, entre elas, algumas oriundas de uma vertente regulatória da educação. Porém, na área, existem inúmeras abordagens da mesma forma que procuram objetivar um caminho contra hegemônico. Apesar da Educação Física já ser ressignificada contemporaneamente, isso não significa que a mesma já abandonou práticas avaliativas hegemônicas ou frágeis.

**Palavras-chave:** avaliação; Educação Física; Abordagens pedagógicas.

### **ABSTRACT:**

The goal of the article is to present the different pedagogical approaches of Physical Education and its correlations with the evaluation within its historicity. This paper was methodologically composed by a bibliographical review, through critical and reflexive references. It has been seized that the component contains several approaches, including some from an education regulatory strand. However, in the area, there are countless approaches in the same way that seeks to objectify a counterhegemonic path. Although Physical Education has already been redefined at the same time, this does not mean that it has already abandoned hegemonic or fragile evaluative practices.

**Keywords:** evaluation; Physical Education; Pedagogical approaches.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física e mestre em Educação pela UNISC, é integrante do grupo de pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. Tem vínculo com a Secretaria Municipal de Educação de Vera Cruz, Vera Cruz-RS, Brasil. E-mail: [dicoletto@hotmail.com](mailto:dicoletto@hotmail.com)

## Introdução

Um dos assuntos mais delicados e complexos da educação formal trata-se da avaliação escolar. Oriunda de uma influência mercadológica e sendo entendida por determinados períodos históricos como um momento isolado, com características burocráticas e, inclusive, muitas vezes, punitivas, o fundamento aqui apresentado projetou muitas contradições e necessita ser apreendido por outro viés, para que seja possível ressignificar-se pedagogicamente. Isso decorre, pois, de todos os componentes curriculares terem sido influenciados, ao longo da história educacional brasileira, por abordagens e modelos avaliativos considerados contraditórios, autoritários, excludentes, etc. (LUCKESI, 2011). Essa fixação adveio através de concepções da educação (e avaliação) da modernidade, as quais, dentro do território nacional, foram implantadas pela educação jesuítica.

Conforme Franco (2017), no fundamento do componente da Educação Física é ainda mais complexo o exercício de apreendê-lo no contexto avaliativo, em razão das múltiplas influências correspondentes da sua visão e da sua concepção de *status* de atividade. Herança esta desencadeada pelas abordagens de ensino da sua própria historicidade. Apesar do aumento do número de trabalhos do objeto da avaliação escolar estar ocorrendo nas últimas décadas nos meios científicos, o fenômeno avaliativo é ainda um tema bastante escasso se for comparado a outros assuntos ou fundamentos pedagógicos da Educação (Física).

Com base no estado da arte da avaliação para o ensino-aprendizagem da Educação Física, Santos et al. (2018) disponibilizaram um importantíssimo trabalho, ao analisar 14 periódicos da área dentro de uma periodização entre décadas (1930-2010), pesquisa da qual enumero alguns dos pontos fundamentais: 1) os primeiros estudos somente surgiram na década de 1970, resultado e fruto do componente acompanhar o debate internacional, juntamente com a entrada de referenciais teóricos estrangeiros na educação nacional; 2) apesar do aumento de pesquisas da avaliação compondo os periódicos nas últimas décadas, ainda existem lacunas, principalmente, no que se refere à etapa do Ensino Médio; 3) somente nesta década, os artigos ponderam alternativas pedagógicas avaliativas e epistemológicas com maior

frequência. Embora esse ponto, os autores ressaltam a imensa dificuldade de aplicá-las nos universos escolares, estancando a sua devida continuidade; 4) independente às possibilidades de práticas avaliativas, os pesquisadores pregam que a diferença significativa está relacionada com o sentido que os sujeitos têm sobre o conceito do componente, e qual a sua proposta (avaliativa) a ser desenvolvida nas escolas. Sendo assim, sugerem novos estudos, articulando-os com bases empíricas e a continuidade de outros aprofundamentos percebidos como distorcidos, como, por exemplo, a associação da avaliação com alguma base epistemológica.

Este capítulo tem o objetivo de apresentar as diferentes abordagens pedagógicas da Educação Física e suas correlações com a avaliação dentro da sua historicidade. Este pressuposto se torna importante, pois, ao longo dos processos resignificativos do componente, emergiram várias abordagens, porém, as mesmas nem sempre ressaltam a avaliação de uma forma clara e coesa.

O recorte aqui demonstrado é originário de uma dissertação (SILVA, 2017), na qual se buscou compreender de que forma e o que os docentes e os discentes de Educação Física apreendiam e aplicavam no âmbito da avaliação do Ensino Médio Politécnico (EMP)<sup>2</sup>. Essa reforma curricular obrigou todas as escolas da sua rede a implantarem, de forma gradativa, a realização da denominada avaliação “emancipatória”. Nessa conjuntura, em que o fundamento avaliativo nem sempre é percebido como parte de um alicerce ao caminho dos conhecimentos, a pesquisa entendeu que o modelo de avaliação do EMP tinha um caráter de busca utópica da resignificação qualitativa. Porém, ao mesmo tempo, constataram-se tensões advindas por choques epistemológicos entre o dito, o entendido e o exercitado pelas comunidades escolares, por diferentes motivos. Alguns vão da ordem estrutural do campo das

---

<sup>2</sup> O EMP foi uma política de governo apresentada à sociedade gaúcha no final do ano letivo de 2011. A partir de 2012, todas as escolas da sua rede foram obrigadas a implantar as suas modificações, assim como a denominada prática da avaliação emancipatória. Ressalva-se que esta política ficou vigente somente até o término do ano letivo de 2016, no qual se assevera que as instituições fizeram alterações dentro dos seus projetos políticos pedagógicos, quanto à possível continuidade ou não desse formato avaliativo.



condições do trabalhador docente, até a ineficácia de investimentos em formações continuadas, perpassando, ainda, por essa política educativa não ter promovido a participação dos professores em sua construção<sup>3</sup>.

Metodologicamente, este texto foi composto através de uma análise bibliográfica, visando integrar o fenômeno da avaliação a um caminho qualitativo, ao ser baseado em pressupostos críticos e reflexivos. Nesse percurso, o estudo apresenta concepções da área que se associam a determinadas abordagens pedagógicas da Educação Física. Sendo assim, sempre que possível, procuro demonstrar a relação entre abordagem pedagógica e avaliação. As práticas da Educação Física escolar, em sua historicidade, demonstram ser capazes de carregar elementos de distintas abordagens pedagógicas. Nesse estudo, elas serão pontuadas na busca de uma compreensão da avaliação realizada nesse e por esse componente na Educação Básica.

A justificativa do presente texto é apresentar a importância de a avaliação ser massificada num sentido contra hegemônico das conhecidas práticas habituais, no qual muito desses métodos ainda podem estar exercitados nos distintos universos escolares. A relevância do mesmo está na possibilidade de abordar o fenômeno da avaliação da Educação Física escolar, buscando ultrapassar as barreiras acadêmicas, adentrando na realidade escolar. Assim, esse tema também pode servir, futuramente, de base a outras pesquisas, ao estar ressaltado, em outro viés, no “chão escolar” e na comunidade científica.

Refletir sobre esse objeto na educação pública e formal, além de ser uma necessidade no contexto atual, marcado, dentre outros fatores, por certas políticas regulatórias, é um desafio instigante, por envolver distintas vidas e sonhos que compõem o ambiente da escola. O formato do texto está organizado da seguinte maneira: inicialmente, são demonstradas as vivências avaliativas da Educação Física, por meio das

---

<sup>3</sup> Esse ponto pode ser entendido de duas formas: primeiro, dentro da lógica defendida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, em especial nos seus cadernos que estabeleceram os delineamentos do EMP, consta que esta política conteve uma participação massiva dos docentes da sua rede (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Entretanto, uma pesquisa (SILVEIRA; PEREIRA, 2015) fez críticas quanto a esse indicativo, prescrevendo que, na verdade, aconteceu uma implantação de uma política educativa em formato vertical e sem conter características democráticas, vindas “de cima para baixo”.

experiências estudantis e profissionais do autor; após, são apresentadas as abordagens pedagógicas da Educação Física e suas inter-relações com a avaliação; por fim, são discutidas as possibilidades de renovação e transformações do fenômeno.

### **Vivências avaliativas da educação física**

O tema de pesquisa e seu recorte também estão relacionados com minha trajetória escolar, assim como minhas experiências enquanto professor de Educação Física. Ao recordar-me das aulas deste componente como discente da Educação Básica, sintetizo-as apenas como aulas em que eu e meus colegas éramos avaliados, principalmente, pelo critério da assiduidade, da participação, e da performance individual de nosso corpo em relação aos exercícios, esportes e demais atividades. Também fazia parte da avaliação da Educação Física escolar a busca por certo padrão físico pois, normalmente, ao início de cada ano, medidas da estatura e do peso corporal eram verificadas pelo(a) professor(a), que as classificava e as utilizava como instrumentos avaliativos e pedagógicos. Entretanto, não havia nenhuma espécie de explanação conceitual ou teórica por parte dos docentes, não se entendendo a aplicação de tais testes. Pode-se considerar que este modelo de avaliação está integrado no contexto de uma avaliação tradicional da mesma (DARIDO, 1999).

No âmbito do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, lembro-me das aulas que, não raro, reduziam-se aos momentos em que eu e meus ex-colegas tínhamos a prática do *rolar a bola*<sup>4</sup>. A avaliação, naquele contexto, estava atrelada à prática de jogar Futebol e/ou Futsal. Acredito que essas experiências não foram exclusividade somente desses sujeitos, das específicas turmas e/ou escolas por onde passei; houve e ainda há, outrossim, seres humanos em distintos cenários escolares em que as vivências se assemelham/assemelharam com essa experiência pessoal. De alguma forma, especialmente após a conclusão do curso de graduação (Licenciatura Plena em Educação Física), percebi que toda

---

<sup>4</sup> O *rolar a bola* foi e ainda continua sendo uma prática "pedagógica" em que o docente privilegia um espaço, basicamente, para que os alunos passem a aula somente jogando, conforme evidenciado por Silva (2017). Existem, na literatura sobre a Educação Física, muitas críticas quanto à escolha da ênfase dessa prática no âmbito da escola.

prática avaliativa está umbilicalmente relacionada a determinados modelos e paradigmas educativos e pedagógicos.

Durante minha formação inicial, tive algumas experiências sobre a avaliação escolar na aprendizagem da Educação Física. A maneira de avaliar, de modo geral, era determinada conforme as habilidades motoras de cada aluno, articuladas com a dimensão atitudinal. Sua ênfase, quando evidenciada, referia-se basicamente à lógica avaliativa no âmbito do desenvolvimento motor. Não se trata de discordar da importância do desenvolvimento de habilidades motoras nas nossas vidas, mas compreendo que a avaliação de sujeitos deve ser interpretada com propostas qualitativas, sejam elas números ou não, justamente por nos constituirmos de uma absoluta unidade (mente e corpo).

Ainda no percurso da fase acadêmica, durante os estágios curriculares, era obrigatória a realização de avaliações de aptidão física em discentes, antes da prática de aulas, independentemente de conhecermos esses alunos e suas realidades culturais, sociais, intelectuais, etc. De alguma forma, naqueles momentos em que se desconhecia também a própria escola e os docentes, saía-se padronizando os estudantes corporalmente (e mentalmente). O modelo de avaliação estava muito mais associado ao desempenho motor (o qual tem como objetivo a classificação de cada ser humano a partir de critérios e parâmetros relacionados ao sexo e à idade) e à média do resultado do exame (existem variedades de testes) que padroniza, independentemente de quem (e como) seja cada indivíduo, com algum número relativo a uma tabela que é planejada em uma realidade social, que pode (ou não) ser totalmente diferente da proposta realizada no mesmo teste executado em outro sujeito. Não desprestigio esses testes, pois contêm as suas importâncias já evidenciadas nas ciências da saúde e biológicas, mas concordo que o mesmo possa se associar à avaliação da/para aprendizagem discente e emancipatória, deve ser enfatizado o seu processo e fundamentado não no fim (em algum número), carecendo de uma análise racional e mais crítica do mundo. Da mesma forma, não julgo tais profissionais que mediarão tais concepções em minha vida acadêmica e pessoal, e nem tenho essas pretensões de julgamento, pois todos foram fundamentais à minha formação de professor e

contribuíram para que eu problematizasse a avaliação da Educação Física, perguntando-me sobre as dimensões constitutivas de um modo emancipatório e crítico da avaliação escolar em sua essência.

Através da primeira prática profissional como docente, em que tive o privilégio de atuar na etapa do Ensino Médio, em uma escola da rede pública estadual de ensino no Rio Grande do Sul, pude sentir instantaneamente na pele e na alma o que pode esta profissão delimitar. Mesmo considerando um período relativamente curto, os desafios, deveres e direitos que se articulam ao ofício docente elaboraram uma espécie de sensação conflituosa, nem sempre linear e horizontal, de frustração e de empolgação de *ser e estar sendo* professor.

Nesses anos como docente, apesar dos esforços profissionais e pessoais, ao buscar me aperfeiçoar em formações continuadas, tive muitas dúvidas e dificuldades, principalmente quando me aproximava do término de cada trimestre, no qual deveria preencher, no caderno de chamada das turmas, as notas respectivas a cada discente. Inúmeras indagações (re)faziam-me pensar sobre o trabalho docente, mais diretamente quanto ao âmbito da avaliação que, na fase da graduação, eu não me questionava: será que a regra adotada e sua justificativa seriam mesmo honestas/justas a todos(as) alunos(as)? Os discentes não poderiam ter formas e/ou espaços de participação na construção de sua avaliação? De que forma? Como, por que, para que e para quem se avalia na escola? Como constituir uma avaliação baseada em processos e não em fins, sem padronizá-la às tabelas classificatórias, fortemente presenciadas na Educação Física?

Nesse sentido, o entendimento da avaliação não se faz somente da relação docente/discente, mas envolve suas visões de mundo e de sociedade. Assim, o maior desafio da avaliação é a busca utópica pela qualidade projetando a aprendizagem, no presente caso, da cultura corporal do movimento. A avaliação pode ser compreendida como um projeto e caminho coerente, ao se conter uma visão globalizada da sua totalidade, em que se contemplariam todos os meios que as escolas particularmente interiorizam e ofertam aos indivíduos. Dentro dessa concepção, a avaliação é tudo o que as instituições escolares oferecem.

Nessa conjuntura, currículos, funcionários, organizações interdisciplinares dos componentes curriculares, reuniões e assembleias, saídas de campo, conselhos de classes, diálogos entre docentes e discentes, etc., também, direta ou indiretamente, compõem e entrelaçam a avaliação. Por tratá-la como um fundamento pedagógico oposto à característica de isolamento, estando umbilicalmente relacionada e apreendida com sentidos de processos, nesta condição e perspectiva, a avaliação jamais é um fim (LUCKESI, 2011).

Com estas dimensões delimitadas às suas estruturas, a avaliação contém um movimento por meio de um procedimento dialético, ao estar/ser introduzida de maneira contínua no tripé educacional: ensinar, aprender e a própria (não ausentando aqui outros fatores determinantes: planejamento das unidades didáticas, autorreflexões, programações das aulas semanais, etc.). Em síntese, o objetivo primordial no qual a avaliação deve ser/estar refletida, analisada, aprofundada e praticada, é se colocar estritamente a serviço das aprendizagens dos conhecimentos. Contudo, conforme Franco (2017), a realização de um procedimento avaliativo coeso na Educação Física não significa, por si só, a garantia de resolver os problemas emblemáticos e estruturais da educação pública contemporânea, porém, reforçaria outras condições proeminentes da qualidade educacional.

Nesse sentido, a avaliação não pode se caracterizar por um momento burocrático, por exemplo: o professor realizar uma prova, hoje, só porque amanhã deve apresentar conceitos ou notas no conselho de classe, pois assim lhe foi exigido por meio da supervisora pedagógica. Esta característica assistemática, ao se aproximar do conselho de classe (é uma das etapas da avaliação), seria errônea. De acordo com Franco (2017), a cobrança institucional de apresentar notas e/ou conceitos ao término do bimestre/trimestre não significa a concretização de aprendizagens e/ou de qualidade no processo formativo. Entendo e defendo, aqui, que a instituição deva fortalecer e propiciar uma avaliação contínua e formativa.

Vale também acrescentar pressupostos historicamente enraizados à temática do estudo, porque muito do formato de como se avalia, por que, de que maneira, tradicionalmente tratou-se de um

modelo estanque, padronizado e de regulação e monitoramento social. Inclusive, tais conjecturas já foram muitas vezes impulsionadas pelos próprios objetivos das políticas educacionais de governos ou de estado(s)<sup>5</sup>. Dentro desse propósito, a seguir são demonstradas as abordagens pedagógicas da historicidade da Educação Física brasileira.

### **Abordagens pedagógico-avaliativas da educação física**

É necessário ressaltar que toda a abordagem pedagógica pode estar ligada a diferentes concepções avaliativas, portanto, no presente caso, são denominadas de abordagens pedagógico-avaliativas. Isso significa que por trás de cada abordagem existem conhecimentos epistemológicos, formas de entender e ver o mundo e os seres humanos, assim como os distintos saberes que fazem parte do âmbito da cultura corporal do movimento. Entretanto, saliento que uma abordagem nem sempre pode estar conectada a uma proposta curricular em formato claro e coeso aos sujeitos das comunidades, bem como, em diferentes universos escolares, pode haver mais de uma abordagem sendo exercitada ao mesmo tempo.

Dentro dessas acepções, à procura de uma pré-visualização de alterar material e significativamente o fundamento pesquisado, se torna pertinente a emersão de algumas interfaces teóricas da sua historicidade, independente da abordagem. Nessa conjuntura, cada diferente concepção de educação teria uma projeção distinta de avaliar no âmbito educacional.

De acordo com a perspectiva avaliativa da modernidade, a mesma movimentou-se conforme o movimento social. A partir da sociedade industrial, o fundamento avaliativo foi objetivado a uma concepção de um processo baseado na seleção, em consonância com os princípios conectados à educação mercadológica (NORONHA, 2006). Esse modelo projetou a competição entre os indivíduos, juntamente à busca utópica de se inserir no mercado de trabalho, priorizando o caráter individualista sobreposto ao coletivo. Aqui, a ideia de mérito do sucesso

---

<sup>5</sup> A concepção de Estado aqui aproxima-se do conceito de Estado Amplo, ou seja, o Estado como aparelho político das classes dominantes, pois inclui grandes empresas e conglomerados que se manifestam e influenciam as políticas públicas conforme seus interesses, na direção da manutenção da exploração dos trabalhadores (BERNARDO, 2000).

estava atrelada hierarquicamente aos interesses e esforços individuais. Nesse caso, o fracasso – que é também muito corriqueiro com tal competitividade na caminhada estudantil – era justificado pelos resultados ineficientes dos esforços de cada um.

O modelo avaliativo do sistema capitalista da modernidade tinha a característica de relacionar o âmbito do trabalho e o da produção, com fins de projetar a competitividade aos sujeitos ao entrarem no mercado de trabalho, através de uma concepção que pregava o individualismo e a seletividade (NORONHA, 2006). Conseqüentemente, presume-se que esse mesmo entendimento deixava de reforçar elementos da coletividade e da democracia, itens tão carentes na educação brasileira.

A Educação Física na escola brasileira, por ser oriunda de uma educação da modernidade, e também ao conter influências iniciais dos militares e dos médicos, resultou num campo conservador. Dentro dessa acepção, a avaliação estava projetada diretamente nas práticas hegemônicas e com fins regulatórios. Assim, este componente, procedente dessa perspectiva capitalista, objetivou e exercitou a mecanização do corpo, assim como a padronização da mente, pois dentro de um ponto de vista filosófico, o corpo e a mente não são desassociados. Essa sistematização em prol de um modelo da uniformização corporal foi influenciada, principalmente, pelos métodos ginásticos alemão, sueco e francês. Assim sendo, a Educação Física se projetou a contribuir com pressupostos de uma educação burguesa (SOARES, 1994).

Independentemente do método ginástico, bem como do período mais recorrente da sua exercitação na educação, ambas as práticas avaliativas tinham a característica de destacar aspectos das ciências biológicas, como o âmbito da fisiologia (OHLWEILER, 1993). Nesse formato, a avaliação era considerada como uma ideia de esforço e de rendimento físico, sobressaindo-se os aspectos avaliativos

quantitativos e padronizados, através do uso recorrente de tabelas uniformes contendo testes<sup>6</sup>.

Quanto ao contexto das idealizações recorrentes das ginásticas, as primeiras propostas pedagógicas da área, em um contexto brasileiro e mundial marcado pelas teorias de eugenias (SILVA, 2015), ficaram conhecidas como abordagem higienista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Essa abordagem tinha muita relação com os princípios elencados pelas classes profissionais dos médicos e dos militares, que alienadamente buscaram impor a padronização da sociedade como um todo, com o fim de ter uma nação sadia (“higiénica”), forte e não adoecida até meados de 1930. Tanto é que o método alemão era muito mais alusivo a ser utilizado fora das escolas, porém, o próprio foi empregado de modo similar dentro dos muros escolares, ocasionando queixas nas décadas posteriores.

Assim como os demais componentes curriculares da educação brasileira, a Educação Física também foi influenciada pelo modelo estrangeiro de avaliação de Ralph Tyler, a partir de 1930 (CUPOLLILLO, 2008). Algumas das projeções desta concepção seriam alusivas às ideias de comportamento, mas que também apresentou outros instrumentos avaliativos para além dos testes e exames padronizados, gerando outros pressupostos à temática (SAUL, 2010).

A partir de 1930, até 1945, a Educação Física, apesar de, neste período, não possuir a conotação de um componente curricular como as demais disciplinas, e sim mais alusiva à ideia de uma atividade paralela, teve seu conjunto denominado como abordagem militarista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Além do contexto das nações estarem inseridas na Segunda Guerra Mundial e o Brasil aprofundado

---

<sup>6</sup> Vale aqui, também, destacar que esse formato de educação (e de avaliação) foi inserido no contexto das formações de professores da área em decorrência dessa alienação, como, por exemplo, em determinados períodos da sua historicidade, algumas faculdades realizavam, além do exame do tradicional e competitivo vestibular, provas de diferentes modalidades esportivas e testes de aptidão física e de saúde, como requisito da entrada nas faculdades de Educação Física (KRUG; KRUG, 2015). Conseqüentemente, dentro das formações iniciais, essas experiências de desempenhos físicos eram exercitadas continuamente (MARINHO, 2010) e, após, no contexto escolar, provavelmente na maioria dos universos escolares, essas problemáticas avaliativas eram implantadas, em virtude de tais vivências apreendidas.



num sistema fascista na Era Vargas (BETTI, 1991), no campo pedagógico, a Educação Física continuava promovendo práticas e atividades com fins regulatórios, inclusive, utilizando a avaliação como ferramenta para isso. Como exemplo, a avaliação foi instrumentalizada até para a formação de séries (anos) que projetassem conter alunos com características físicas e corporais “homogêneas”, de acordo com os resultados de avaliações físicas obtidas em cada um dos discentes (CHAVES JUNIOR, 2006).

Além de a Educação Física continuar conectada a um caráter positivista, com o principal objetivo de elevar a força da juventude para um (possível) confronto de guerras, no campo escolar, ficou marcada pela característica de desenvolver um “cidadão-soldado” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 18). No período da Segunda Guerra Mundial, o método ginástico francês estava contendo um estilo de promover as práticas corporais da área, no qual, por meio dos esportes, o componente aumentou o âmbito da sua popularidade através da massificação deste conhecimento para além das esferas educacionais (SOARES *et al.*, 2012). O período de 1945 ficou conhecido como abordagem pedagógica (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Com ela, havia a propaganda para a sociedade defender a Educação Física, ao visar estabelecer princípios educativos nas escolas, noção de integralidade que foi positiva à área.

A partir da década de 1960, a Educação Física baseou-se na composição do atleta herói, enfatizando o desporto de alto nível nas aulas e com um caráter alienador na esfera social, fundamentada fortemente no tecnicismo, resultante da abordagem competitivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989; MARINHO, 2010). Inclusive, com a Lei 5.692/1971 (BRASIL, 5.692, 1971), o tecnicismo ficou oficialmente implantado como uma proposta a ser objetivada nos universos escolares, em que se apresentava a ideia de neutralidade, característica esta oriunda da perspectiva do positivismo. Entretanto, nesse período, os docentes da área ainda tinham muitas dificuldades de compreender as interfaces de uma avaliação coesa e democrática no seu conjunto (OHLWEILER, 1993). A avaliação, nesta abordagem estava associada predominantemente em uma concepção quantitativa, através de testes

físicos e de habilidades motoras, que visavam comparar dados com resultados já padronizados, inclusive com classificações nos cadernos de chamadas, denominado de terminologias competitivas e excludentes, como: “fraco, regular, bom e excelente” (DARIDO, 2015, p. 123).

Com o movimento do retorno da democracia na década de 1980, acrescido pela abertura de programas de pós-graduação e referenciais teóricos não censurados, a Educação Física buscou uma transição de outro modelo avaliativo, com ênfases mais qualitativas e humanísticas (KRUG, KRUG, 2015). A denominada abordagem popular, um movimento contra as ordens dominantes, não se preocupou prioritariamente com a saúde e o esporte – lógico, não as ausentando –, mas a serviço da classe trabalhadora, ao conter o caráter da luta de classes (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989; SOARES ET AL., 2012).

Além da queda do regime militar e do retorno do contexto democrático brasileiro, o movimento popular contribuiu para a emergência de outras propostas curriculares, assim, gerando concepções científicas alusivas às abordagens pedagógicas e avaliativas da Educação Física, a partir da década de 1980. Entretanto, essa ressignificação escolar ainda apresentava inúmeras dificuldades de como se avaliar num sentido contra hegemônico (SOUZA, 1993), por diversos motivos, como a própria área ser considerada “filha do positivismo”, e ter convivido com este propósito por muitas décadas em suas experiências. No geral, a avaliação do componente foi marcada estritamente por uma ideia quantitativa, até então.

Na conjuntura desse *boom* de ressignificações pedagógicas, advindas por meio das abordagens pedagógicas da área, destaco, entre elas: psicomotricidade; desenvolvimentista; construtivista-interacionista; promoção da saúde; aulas abertas; sistêmica; crítico-emancipatória; críticosuperadora; cultural; jogos cooperativos. Saliento que este artigo não tem a projeção de descrever cada abordagem em formato denso, em virtude das mesmas já estarem amplamente divulgadas na esfera acadêmica, bem como, devido à questão de espaço. Assim, haveria apenas o objetivo de evidenciar os pressupostos entrelaçados de cada uma com o fundamento avaliativo.

Nesse sentido, a abordagem que procurou se distanciar dos elementos hegemônicos foi a abordagem da psicomotricidade, ao estar baseada em elementos epistemológicos de teóricos estrangeiros, principalmente, o francês Le Bouch. O componente tentou buscar relevância para além do campo do fazer integrado dentro de uma proposta biológica, como as dimensões psicológicas, afetivas e os movimentos inseridos de forma natural (DARIDO, 2015). Com o intuito de massificar propostas para além de um *status* de atividade, ao integrar composições afetivas, sociais, psíquicas e motoras, uma das suas projeções seria na contribuição de conhecimentos dentro dos demais componentes escolares, como a matemática ou o português, por exemplo, por auto intitular como promotora de uma educação integral. Nessa conjuntura de valorizar mais o processo do que o fim, ao criticar o tecnicismo e as práticas corriqueiras de ensino dos esportes, a sua avaliação objetivaria uma concepção da busca do conhecimento íntegro do ser humano, não mais visualizado num gesto técnico executado isoladamente. Porém, penso que para isso deve ser buscado um modelo avaliativo coeso, propulsionado pelo meio de brincadeiras, esquemas corporais, jogos, etc., atividades recorrentes em seu formato da sua especificidade, e não no sentido de satisfazer os demais componentes.

Já a abordagem desenvolvimentista apresenta um ponto bastante importante, que pode se diferenciar das abordagens mais conservadoras: a inclusão dos anseios afetivos, sociais e cognitivos dentro de suas atividades. Com o eixo central presenciando o desenvolvimento motor e o crescimento físico como início, meio e fim nas suas práticas, neste aspecto, a mesma também pode projetar uma visão “semelhante” à ideia do “fazer por fazer”, em busca de certo padrão corporal, se não houver um aprofundamento conceitual e diferente da tradicional projeção corporal, pois não está claramente conectado à perspectiva social e cultural. Oriunda e massificada pelo professor Go Tani, baseado no teórico Gallahue, as habilidades motoras é um dos conceitos principais desta abordagem, se conectando dentro da área do desenvolvimento motor, pois as habilidades modificam durante a vida. Internamente nesta proposta pedagógica, o docente deve se preocupar com o processo e ofertar subsídios qualitativos com

informações constatadas adequadamente àquela faixa etária, na aceção do mais simples ao mais difícil. Nesse sentido, a avaliação deve ser observada em formato qualitativo, com o desempenho nos testes referentes às habilidades motoras, para além de tabelas contemplando números, refletindo os resultados que cada aluno conseguiu desenvolver normalmente, por meio das atividades realizadas em aulas. Assim, tais práticas pedagógicas, que são decorrentes de observações sistemáticas e que contribuem, inclusive, para o próprio docente constatar se está ou não favorecendo as aquisições das habilidades motoras. O sentido da avaliação nessa abordagem está ancorado em sistematizar as habilidades e as técnicas motoras, com fins da melhora do desenvolvimento das mesmas (DARIDO, 1999).

De acordo com a abordagem construtivista-interacionista, além das questões psicológicas, afetivas e sociais, o contexto motor ainda está acrescido do campo lúdico, da emoção e dos sentimentos. Sua fundamentação foi advinda por meio dos conceitos sobrevividos de Vygotsky e Piaget. Bastante crítica à mecanização (padronização) corporal, a partir de elementos do próprio conhecimento do aluno, ou seja, sua relação cultural de si com o mundo, o mesmo discente construiria e resolveria os seus problemas, de acordo com os saberes projetados, principalmente pelo meio do jogo. Segundo Darido (2015), a abordagem apresenta como lacuna uma não especificidade das suas projeções, por exemplo, a mesma pode auxiliar os saberes de outros componentes. Sua avaliação é contrária à ideia quantitativa, pois visa favorecer a participação estudantil por meio de auto avaliações, enaltecendo o âmbito do processo qualitativo de ensinar e aprender não desconectado da avaliação, ao enaltecer o erro como parte do processo pedagógico. Para isso, é fundamental o planejamento dos objetivos e propostas dos conhecimentos estarem em formatos bem claros (DARIDO, 1999).

A abordagem da promoção da saúde também insere um ponto que pode se aproximar dos ideais das abordagens mais regulatórias da historicidade da área, caso não sejam conhecidas as suas ressignificações plenamente (DARIDO, 2015). Conectada à esfera das ciências biológicas, porém, suas propostas seriam para além do conservadorismo

do contexto higienista e de eugenia, através de práticas que solidifiquem propostas de atividades físicas e o bem-estar social, por meio da concepção de aptidão física renovada, como a não exclusão dos menos aptos. Proveniente de concepções dos pesquisadores Guedes e Nahas, no campo dos conteúdos, considera promover conhecimentos para além das esferas desportivas e jogos, entrelaçando a aptidão física com a cultura corporal autônoma, para visar aperfeiçoar a saúde. Dentro da esfera da avaliação, os testes de aptidão física são os instrumentos recomendáveis, mas focando o processo que favoreça o progresso individual (DARIDO, 2015). O seu modelo avaliativo se conecta aos aspectos do desenvolvimento saudável do corpo humano, para uma construção de bons hábitos na esfera social, e não na ideia da padronização corporal, conforme a avaliação tradicional da área recorreu na sua história.

Conectada ao âmbito das ciências humanas, conforme a abordagem das aulas abertas, o aspecto da realidade social está projetado no centro do movimento acadêmico, assim como o próprio estudante, em que pesa a história de vida do discente como fator relevante para a construção do conhecimento da cultura corporal do movimento. Oriunda do professor e pesquisador alemão Hilderbrandt, nesta proposta, as decisões são elaboradas em conjunto com os alunos, no qual, o professor passa à mediação desses conjugados saberes interessados pelos olhares dos discentes, correlacionando com a sua concepção de objetivos de aproximá-los à vida social da cultura corporal do movimento. Proveniente da educação libertadora freireana e da perspectiva sociológica do comportamento humano, é crítica quanto ao movimento técnico numa aula fechada, pois busca uma proposta de um movimento mais libertário, não racionalista e co-participativo entre todos os sujeitos da realidade educativa. Nessa conjuntura, objetiva uma formação mais autônoma e crítica, através da perspectiva de participações, desejos e decisões mútuas estabelecidas nas relações entre docentes e discentes. Ou seja, os instrumentos e os critérios avaliativos devem estar constantemente apreendidos durante todo o planejamento pedagógico, conectando à concepção do tripé educacional: ensinar, aprender e avaliar. Além de elencar ações epistemológicas dos campos

filosóficas e culturais, sua avaliação não tem uma ideia de “receita”, pois a mesma seria um processo construído pelas ações dos sujeitos participantes, em que se beneficiariam do próprio respeito à individualidade acadêmica (HILDERBRANDT; LAGING, 1986). Nesse pressuposto, penso que os docentes devem conter uma observação sistemática das mesmas, elencando, por exemplo, o instrumento da autoavaliação aliado à concepção desta abordagem. Torna-se pertinente esclarecer ainda, que a abordagem não permite o aluno fazer “o que bem lhe interessa”, sem respeitar e ouvir as decisões dos demais membros do grupo numa aula. Por exemplo, a reducionista prática do rolar a bola assistemática, teria resultados negativos ao todo, o que ainda poderia favorecer uma imagem do componente alusivo a uma espécie mais compreendida como “atividade paralela”, do que uma disciplina, ou uma pré-visualização de uma simples recreação, sem demonstrar a riqueza da especificidade da cultura corporal do movimento.

Outra abordagem pedagógica que tem conexões com as ciências humanas é a abordagem sistêmica, que trata os conhecimentos corporais entrelaçados com os campos de conhecimentos sociológico e filosófico, a partir do pesquisador Mauro Betti. Sua concepção projeta a perspectiva do tempo presente aliado ao futuro do cidadão aluno, entrelaçado entre as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais. Esta abordagem é influenciada pela sociedade e vice-versa, através dos fatos movimentados no âmbito da cultura corporal do movimento, como projeções centrais e norteadoras do sujeito estar se readaptando constantemente no mundo. No campo do conteúdo, busca atividades diversificadas e não excludentes do corpo e dos seus movimentos, para além das práticas corriqueiras e hegemônicas da cultura corporal do movimento. Assim, o docente é quem deve ter autonomia para o seu planejamento pedagógico, ao ter uma leitura das problemáticas estruturais e legais das políticas educacionais e hierárquicas. Nesse sentido, a avaliação deve ser encarada como um fundamento que auxilie o ensino e a aprendizagem estudantil articulando o corpo e o movimentar em formato amplo. Portanto, o processo deve ser bastante claro e coeso ao entendimento do aluno, para readequar as suas

dificuldades e aprimorar as suas facilidades, ao estar enfatizada uma observação sistemática e respeitosa da proposta pedagógica. A busca de ações cidadãs, através de experiências que tratem o corpo para além do âmbito das habilidades motoras, visaria realizar uma avaliação que procure ressaltar o respeito às diferenças e em busca desse formato de instrumento e critério avaliativo.

Também contendo uma projeção aliada às ciências humanas, a abordagem crítico-emancipatória é também de oposição às ideias do tecnicismo. Considera-se o precursor intelectual e mentor desta concepção, o gaúcho Elenor Kunz que, aproximando-se mais da perspectiva crítica e da Escola de Frankfurt, lograria êxito em intensificar uma Educação Física libertadora, apoiado também em Paulo Freire e integrado à teoria do conhecimento da fenomenologia (KUNZ, 1991). Dentro de suas conjecturas, sua funcionalidade busca a autoemancipação dos sujeitos por meio de um corpo integrado dentro de um processo sociocultural e que contém uma leitura de mundo (corpo) entrelaçado com a sociedade de maneira crítica. Através de atividades da cultura corporal que expressem para além das práticas corriqueiras de habilidades motoras ou desportivas, o docente deve questionar os pressupostos da realidade dos discentes, por meio de uma linguagem comunicativa, visando a autonomia e a emancipação, assim, integrado dentro de uma concepção problematizadora. A avaliação objetivaria promover o respeito aos saberes sociais e corporais de cada estudante, sem estar desconectado da esfera social, com isso, auxiliando o âmbito das aprendizagens (KUNZ, 1991).

Da mesma forma, outra abordagem alusiva ao campo das ciências humanas trata-se da abordagem crítico-superadora, porém, esta, é uma das mais difundidas dentro das esferas das formações iniciais e continuadas. Entretanto, isso não significa que a mesma seja plenamente compreendida. Entrelaçada às ideias epistemológicas do materialismo histórico dialético e da pedagogia Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, as gamas de conhecimentos da Educação Física aqui são tratadas como cultura corporal, em que as aprendizagens devem objetivar os anseios sociocognitivos, por meio de práticas corporais contemporâneas. Em sua fundamentação, sua proposta não seria unicamente ressaltar a ideia de

ensinar, mas o processo conectado à esfera histórica e política, resultando numa espécie de diagnóstico da realidade escolar, juntamente com o PPPs (DARIDO, 2015). É crítica quanto à avaliação tradicional e excludente, como a mecanização corporal, por exemplo. Procura evidenciar aspectos quantitativos e qualitativos humanísticos implantados dentro deste fundamento pedagógico, ao buscar integrar os discentes como protagonistas da seguinte tríade: ensinar, aprender e avaliar (SOARES et al, 2012). Assim, o processo avaliativo, seria realizado de modo coletivo, procurando problematizar uma reflexão ampla dos aspectos de interesses daquela comunidade.

Dentro da perspectiva cultural, essa abordagem visa minimizar as diferenças e desigualdades, e enaltecer os conhecimentos relativos às diversidades, em razão que o contexto social influencia a produção de certas identidades na escola e fora dela. Oriunda das interfaces teóricas do professor e pesquisador Marcos Neira, uma das causas de ressaltar as diferenças na pedagogia da cultura se advém em virtude da grande diversidade e, dentro desta concepção, se refletiria isso na produção de novos significados da cultura corporal do movimento, por meio de um aprofundamento nas aulas. Por exemplo, não destacar somente os esportes hegemônicos, ou o corpo e o movimento visualizado exclusivamente na perspectiva biológica, mas sim integrados à concepção histórico-cultural, pois a pedagogia cultural enfatiza uma aprendizagem democrática, ressaltando uma compreensão não hierárquica entre os saberes. Assim, a sua aceção visa entender o aluno, a partir dele mesmo, não o correlacionando com os demais ou algo pré-determinado, ao visar analisar o processo da sua aprendizagem. A avaliação estaria articulada com o ensinar e o aprender, ao objetivar ampliar o olhar dos conhecimentos diversificados da cultura corporal do movimento, produzindo ressignificados. Dentro desse procedimento, os instrumentos e os critérios avaliativos seriam voltados para enaltecer a voz e a visão dos estudantes sobre determinada temática de estudo, por exemplo, a autoavaliação. Bastante crítica às ideias pedagógicas e conservadoras da área no campo do ensino conectado à concepção biológica, bem como aos conteúdos estarem exercitados no campo hegemônico, a avaliação, nesta proposta, busca ressaltar o corpo e o seu



significado integrado no campo social, sem desconectar da história e da realidade (ESCUADERO, 2011). Além de objetivar a maximização de ideias culturais, a avaliação, num todo, também visaria auxiliar o trabalho do docente no diagnóstico dessas relações da cultura corporal, acrescidos com a perspectiva específica do trato do corpo de cada comunidade.

Por fim, apresento a abordagem dos jogos cooperativos, difundida principalmente pelo professor Fábio Brotto, apesar da mesma ser criticada por alguns estudiosos da área, pois a própria pode estar exercitada num contexto que auxilie as perspectivas do conhecimento hegemônico, porém, outros pesquisadores elencam que também possa conter elementos humanísticos. Buscando um viés de harmonia na aprendizagem estudantil, oposto da competição projetada pela educação capitalista, os jogos cooperativos reforçariam os chavões: “aqui o aluno aprende brincando” e “aqui todos são vencedores, não existindo perdedores”. Ou seja, sua apreensão seria uma proposta alternativa que reforce o respeito às diferenças, para distanciar dos elementos tradicionais da historicidade do componente. Pode ser considerada uma concepção baseada na ação, reflexão e em busca de uma nova ação a ser compreendida, por meio de instrumentos avaliativos analisados. A avaliação estaria ligada à visão que reforçasse a coletividade acima dos anseios individualistas. A busca dessas atitudes seria avigorada com o oferecimento de instrumentos avaliativos que visassem os alunos descreverem tais pressupostos, como a autoavaliação (FERNÁNDEZ-RÍO et al, 2015). Assim, dentro do processo de ensino e de aprendizagem, a avaliação estaria integrada em uma proposta de inserir os estudantes no centro do procedimento educativo.

### **Conclusões**

No geral, apesar das abordagens sinalizarem elementos de transformações, as mesmas nem sempre sintetizam um formato padrão e claro de como fazer a avaliação. Em uma proposta contracorrente de educação emancipatória, a avaliação estaria correlacionada com uma ideia mais ampla e qualitativa, ao objetivar a priorização do conhecimento no centro do processo aprendiz. Nesta tríade educacional (ensinar-aprender-avaliar), o aluno é instigado a buscar as aprendizagens

universais em caráter mais solidário, independente das distintas realidades.

A avaliação emancipatória, dentro da Educação Física, tem raiz em algumas abordagens pedagógicas promovidas por autores nas últimas três décadas. Especialmente quando o componente curricular viveu sua grande crise epistemológica, no contexto da redemocratização da década de 1980, a abordagem crítico-emancipatória assumiu o advir de um caminho contra-hegemônico.

Em geral, as pesquisas demonstram que a avaliação, para ser emancipatória, necessita superar os entraves culturais, educacionais e sociais que a limitaram e limitam nos cotidianos escolares. Em síntese, reforçam que os aspectos da democracia, do diálogo, da conscientização, da ação e da participação favoreceriam a superação de um modelo hegemônico de avaliação, princípios estes que foram elencados em um estudo do fenômeno alusivo quanto à Educação Física escolar (SANTOS, 2005). As referências sobre as abordagens da Educação Física nem sempre projetam uma avaliação emancipatória de fato e, sim, ficam mais restritas ao campo da prática docente, deixando a avaliação, algumas vezes, em papel secundário. Afonso (2009), através de uma obra aprofundada sobre o âmbito da relação entre avaliação e sociologia, referiu-se à necessidade de discussões científicas sobre outras abordagens avaliativas, como a abordagem específica da avaliação emancipatória.

Ressalto que a avaliação deve ser encarada como qualquer outro fundamento pedagógico, ou seja, uma reflexão presenciada no dia a dia quanto as seguintes indagações: por que, o que, como e quando avaliar? A fragilidade da Educação Física no seu mundo contemporâneo, direcionada algumas vezes como atividade paralela, isso é, também condiz com o significado que docentes transmitem os resultados advindos de suas práxis pedagógicas, quanto aos conhecimentos da cultura corporal do movimento. Entretanto, penso que seguir uma determinada abordagem pedagógico-avaliativa não é um fato simples, pois exige um grande e constante aprofundamento epistemológico.

A busca da melhor apreensão contemporânea de uma avaliação ressignificada da Educação Física, também passa pelas suas dimensões

procedimental, conceitual e atitudinal. É fato que o componente está mais conectado à esfera do “fazer”, mas isso não quer dizer que este valor procedimental deve ser compreendido e exercitado em formato fragmentado. Os inúmeros conhecimentos do tempo presente da cultura corporal do movimento, que moveram e movem o mundo, devem estar projetados no “chão escolar”, em sentido conceitual e atitudinal. Essa reintegração precisa ser sistemática, pois a avaliação tem o mesmo sentido que objetiva os fundamentos do ensinar e do aprender, ou seja, ela compõe de fato este tripé pedagógico. Conforme tal direção projetada pelo ensino e pela aprendizagem, presume-se, que a avaliação também percorre tais caminhos. Ressalvo ainda que essas dimensões necessitam maiores entendimentos, pois a busca da legitimidade da Educação Física não é algo novo, dentro das abordagens de sua história.

A pesquisa constatou que a Educação Física, ao longo de sua trajetória, foi composta por abordagens regulatórias e outras com fins emancipatórios. Dentro destas que compõem o contexto conservador, estão aquelas oriundas da educação moderna, conectadas ao positivismo e às concepções do sistema capitalista, como a abordagem higienística, militarista, pedagógicista e competitivista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989). Já entre as abordagens que visaram ressignificar as práticas pedagógicas, estariam as seguintes: psicomotricidade; desenvolvimentista; construtivista-interacionista; promoção da saúde; aulas abertas; sistêmica; crítico-emancipatória; crítico-superadora; cultural; jogos cooperativos.

Por dentre estes elementos da sua essência e conjuntura, o caminho para uma avaliação autotransformadora desse cerne, e visualizada como procedimentos reais e pedagógicos, perpassaria por, e trataria de, um trabalho contínuo no dia a dia das instituições educacionais e, principalmente, de todos os sujeitos que a compõem (a vivem) em tais ambientes. E, nesse caso, não me refiro unicamente à relação de um professor e os discentes de toda a sua turma, mas também a um projeto de cunho maior, com o sentido da coletividade institucionalizada, projetado principalmente pelo diálogo. Um desses caminhos, independentemente da abordagem, é toda a escola defender e implantar,

na prática e teoria, um modelo de avaliação (educação) emancipatório, e de cunho democrático.

Como sugestões de futuras pesquisas, resalto que as intervenções empíricas são um dos meios mais relevantes para ressignificar, tanto na academia quanto nos *chãos* escolares, em conjunto, com as suas abordagens pedagógicas no contexto da sua tríade epistemológica: ensinar, aprender e avaliar. Além disso, a Educação Física pode estar conectada aos princípios elencados pela avaliação emancipatória, descrita pela pesquisadora Ana Maria Saul, oriundos de uma perspectiva educacional freireana. Para alguns, isso pode ser considerado uma busca utópica, para outros, uma ilusão. Prefiro pensar e manter latente os meus esforços no primeiro caso.

### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.
- BERNARDO, João. *Estado: a silenciosa multiplicação do poder*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação. Congresso Nacional. Diretoria de Informação Legislativa. Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus: histórico da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, *Brasília*, 1971.
- CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto. Os programas de Educação Física no Ensino Secundário: Algumas considerações sobre o Ginásio Paraense (1931-1947). In: Tabora de Oliveira, M. A. (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p.135-160.
- CUPOLILLO, Amparo Villa. Avaliação da aprendizagem e a educação física: processos regulatórios e possibilidades emancipatórias. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 25, p. 25-34, novembro 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação em Educação Física escolar: das abordagens à prática pedagógica. Trabalho publicado nos Anais do Seminário de Educação Física Escolar/USP (São Paulo), 1999. *Anais do V Seminário de Educação Física escolar*, p.50-66, 1999.
- DARIDO, Suraya Cristina. Avaliação em educação física na escola. In: Suraya Cristina Darido e Irene Conceição Andrade Rangel (Org.).

- Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015, p.122-136.
- ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. *Avaliação da aprendizagem em educação física na perspectiva cultural: Uma escrita autopoietica*. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2011.
- São Paulo: s.n., 2011. 210f. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19072011-152339/pt-br.php> Acesso em: 20 jul. 2016.
- FERNÁNDEZ-RÍO, GIMENO, Javier; RODRÍGUES, José Manoel; CALLADO, Carlos Velázquez; RODRÍGUEZ, Luis Santos; *Atividades e jogos cooperativos*. Tradução de Guilherme Summa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- FRANCO, Laércio Claro Pereira. *Proposta de avaliação na Educação Física do Ensino Médio*. In: DARIDO, Suraya Cristina (org.). *Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. p. 427-454.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 2. ed São Paulo: Loyola, 1989.
- HILDERBRANDT, Reiner; LAGING, Ralf. *Concepções abertas no ensino da educação física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.
- KRUG; Dircema Franceschetto; KRUG, Arno. *Avaliação*. 1. ed. – Curitiba: J.M. Editora e Livraria Jurídica, 2015.
- KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. Ijuí: UNIJUI Ed., 1991.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- MARINHO, Vitor. *O esporte pode tudo*. São Paulo: Cortez, 2010.
- NORONHA, Olinda Maria. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. 2. ed. – Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
- OHLWEILER, Zélia Natália Coletti. *Avaliação da aprendizagem na educação física: uma prática possível*. Santa Cruz do Sul: Livraria e Editora da UNISC, 1993.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2012-2014*. Porto Alegre: Seduc, 2011. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_II.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_II.pdf). Acesso em: 23 ago. 2015.

- SANTOS, João Francisco Severo. *Avaliação no ensino da Educação Física: uma proposta emancipatória*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 90 - Noviembre de 2005.
- SANTOS, dos Wagner; FROSSARD, Matheus Lima; MATOS, Juliana Martins Cassani; FERREIRA NETO, Amarílio. Avaliação em Educação Física escolar: trajetória da produção acadêmica em periódicos (1932-2014). Revista Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1., p. 09-22, jan./mar. de 2018.
- SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SILVA, João Luís Coletto da. *A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2017.
- SILVA, Mozart Linhares da. Eugenia e racismo no Brasil. In: Mozart Linhares da Silva (Org.). *21 textos para discutir preconceito em sala de aula*. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz: EDUNISC, 2015. p. 69-78.
- SILVEIRA, Éder da Silva; PEREIRA, Marco Villela. O ensino médio politécnico gaúcho: vozes dissonantes sobre a avaliação conceitual e os índices de aprovação/reprovação. *XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. PUCPR 26 a 29/10/2015. EdIPUCPR: Curitiba, 2015. p. 23426-23438.
- SOARES, Carmen Lucia. *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOARES, Carmen Lucia. et al. *Metodologia de educação física*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUZA, N. P. Avaliação na Educação Física. In: Ferreira Neto, A.; Votre, S.; Pires, A. G.; Nogueira, E. (Org.). *Ensino e avaliação em educação física*; edição orientada pelos professores Manoel Gomes Tubino, Cláudio de Macedo Reis. São Paulo: IBRASA, 1993, p. 121-148.

## A INOVAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DINÂMICA

*João Luiz Domingues Ribas<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Por meio das tendências relacionadas aos alunos, escolas, conteúdos para o século XXI e de autores renomados de estágio curricular supervisionado, refletimos sobre a inovação que perpassa a formação do professor de Matemática, as condições de trabalho reais, e a proposta para uma formação baseada na essência das metodologias ativas e partilhada numa experiência de sucesso.

**Palavras-chave:** inovação e formação de professores em Matemática, Estágio curricular supervisionado, Metodologias ativas

### **ABSTRACT:**

Through the trends related to students, schools, contents for the 21st century and renowned authors of supervised curricular traineeship, we reflect on the innovation that permeates the teacher's formation in Mathematics, the real working conditions, and the proposal for a based on the essence of active methodologies and shared in a successful experience.

**Keywords:** innovation and teacher formation in Mathematics, Supervised curricular formation, Active methodologies

*“Não é aceitável um modelo educacional em que alunos do século XXI são ‘ensinados’ por professores do século XX, com práticas do século XIX.”*

José Pacheco – Escola da Ponte

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, Professor de Estágio Curricular Supervisionado em Matemática desde 1988, atua no curso de Licenciatura em Matemática presencial e EaD, lotado no Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

### **Contextualizando tendências, em busca de significados**

Estamos impregnados de tanta informação, de tanta tecnologia que, nunca conseguimos acompanhar as coisas na velocidade na qual elas acontecem. Para aqueles que estão na escola, não importando se são alunos ou professores, se a escola é básica ou universidade, temos o jargão de que a escola está ultrapassada, defasada, de que o modelo não funciona. Precisamos refletir que a escola é uma engrenagem da sociedade civil organizada. Da escola se espera que os alunos sejam “formados” para atuar na sua comunidade, de modo a contribuir das mais diferentes formas para essa sociedade. A questão é que tudo mudou muito, mas a escola não. Os pais de hoje querem que a escola dê aos seus filhos a educação que não podem dar, pois, precisam trabalhar e aí se vão, críticas, lamúrias, etc.

Em 1999, os quatro pilares da Educação<sup>2</sup>, se propõe a uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humanas), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Estas quatro vias do saber, na verdade, constituem apenas uma, dado que existem pontos de interligação entre elas. Ainda hoje existem educadores que não conhecem os quatro pilares, e a escola independentemente do nível educacional, continua batendo apenas num ponto - o cognitivo.

É um consenso entre os especialistas em Educação que este novo século requer mudanças na maneira da transmissão de conhecimento para os estudantes. Recentes estudos mostram que não basta o aluno aprender simplesmente os conceitos das disciplinas. Ideal é que ele consiga usar o que aprendeu na sua vida. Essa linha de raciocínio busca expandir a formação dos jovens para as chamadas Competências do Século XXI. (COMPETÊNCIAS...2018). Nas palavras

---

<sup>2</sup> Conceitos de fundamentos da educação baseados no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI(1999), coordenada por Jacques Delors para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO.



de José Pacheco, educador português, um dos fundadores da Escola da Ponte, temos que:

E nós descobrimos uma coisa fundamental, que um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é. Um professor tem que ser um tutor e um mediador de aprendizagens. E a aprendizagem acontece quando há um vínculo afetivo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende. (CARRIÇO, 2018).

Logo, ser professor é muito mais do que “repassar” o conteúdo, é ser um vínculo entre o conteúdo e o aluno, é perceber se o aluno compreende. O pensador americano Marc Prensky chama de nativos digitais os alunos – da creche à graduação – os quais nasceram e cresceram em ambiente digital. De certa forma, todos os países têm enfrentado alguma dificuldade na maneira da escola e o mercado de trabalho em se relacionar com a nova geração. Isso porque os alunos têm algumas características em comum; os “nativos digitais” são também denominados de “geração *millenium*” e suas características são: preferem o visual ao textual, preferem o aleatório ao sequencial, muitos trechos curtos a um longo, fazem múltiplas tarefas simultaneamente, precisam de recompensas rápidas, não aceitam com facilidade autoridades e críticas, querem se expressar, gostam de construir redes de contato. Enfim, muito do que se ouve dos problemas escolares está relacionado com a concepção de nosso sistema educacional, pensado para um tipo de aluno que não é o que está atualmente nos bancos escolares. É disso que se trata o desafio da escola nesse início do século XXI. Como ensinar alunos que têm formas de raciocinar, valorar e agir tão diferentes de seus professores? (ARTUSO, 2018)

Ainda em Carriço (2018), José Pacheco nos brinda com um distinto pensar:

Eu acredito nos professores, na escola, mas não com as medidas político-educativas que são tomadas. Injeta-se na escola cada vez mais objetivos por pressão corporativa. Injeta-se nas escolas áreas que não faz sentido algum. Por exemplo, criar uma aula de área de projeto? Projeto é o projeto da escola, é o projeto educativo. Educação para a cidadania? Nós não ensinamos para a cidadania, nós

educamos na cidadania. Cidadania não é uma hora por semana, é todo o tempo de escola. Andamos a brincar com coisas sérias. Está tudo errado.

Nós professores podemos querer e até fazer algo diferente, podemos nos esforçar para que a partir de mudanças pedagógicas tenhamos esse aluno mais interessado. No entanto, não é o professor, nem os pais, nem a própria escola que definem como a engrenagem escola funciona. Quem define este processo é o governo por meio de políticas públicas, as quais nem sempre são transparentes, incluindo os interesses de grupos escusos. Na construção coletiva de propostas o que menos é levado em conta é a percepção e a contribuição daqueles que lá dedicam suas vidas: os professores.

Doutos que não conhecem a escola na sua essência, doutores de gabinete, elaboram propostas fantasiosas, sonhadoras ou tendenciosas e impõe a população escolar. Não quero dizer que os professores ficam inertes aguardando os resultados, quero dizer que muito se faz, muito se contribui e pouco se leva em conta, porque já há uma formatação prévia, já houve uma teoria adotada que fundamenta o processo, a contribuição de quem vive a escola acaba se perdendo no processo. Não esquecendo das importações de fazeres mágicos, caros e completamente fora da realidade e da cultura escolar.

Com todas estas questões em aberto referentes a escola, o que se espera dela e desse novo alunado, ensinar Matemática não é tarefa das mais fáceis. Pensando na perspectiva de um curso de formação de professores de Matemática, o desafio é cabal, pois devemos romper velhos paradigmas trazidos pela própria Matemática e seu modo de ser ensinada. Mas temos o outro lado da moeda, os novos paradigmas, as novas metodologias, a inovação a serviço do ensino de Matemática, um ensino de Matemática próprio do século XXI (JESUS, 2018; MENDES, 2018; TAMASSIA, 2018). Nós professores formadores diante de diversos desafios, enfrentamos cotidianamente o embate entre o ensino baseado em quadro e giz e as TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Alunos somente de corpo presente na sala de aula e alunos entusiasmados e ativos num processo de aprendizagem dinâmico. Professores com hábitos didático pedagógicos defasados e

professores tentando resgatar os alunos por meio de metodologias ativas<sup>3</sup>. Esta vivência nos faz buscar alternativas inovadoras no ensino, em particular, de Matemática, para que possamos proporcionar o interesse e a vontade em ensinar e aprender. Diante deste panorama pretendemos mostrar que é possível fazer algo diferente e dinâmico no ensino, que existem ferramentas, metodologias e a colaboratividade das quais podemos lançar mão.

Existem diferentes métodos de ensino atuais e em consonância com o que pede a Educação do Século XXI. Não há um considerado mais correto. Existem, sim, metodologias que vão se adaptar melhor ao momento pelo qual passa a sociedade. “Penso que as iniciativas chamadas de metodologias inovadoras procuram readequar a prática docente em relação às demandas atuais da sociedade, bem como, estabelecer uma nova forma de mediar o processo de ensino e de aprendizagem para as novas gerações. Para as gerações ‘conectadas’”, analisa Antunes de Sá (MENDES, 2018).

Na qualidade de professor formador de professores de Matemática, o desafio é mostrar aos acadêmicos, futuros professores, que mesmo com o sistema escolar se apresentando engessado e os alunos sendo seres à frente do seu tempo, ainda assim é possível ensinar com qualidade e despertar o interesse destes alunos “*millenium* – nativos digitais” para os saberes da Matemática.

“Inovação” segundo o site significados<sup>4</sup>, é a ação ou o ato de inovar, ou seja, modificando antigos costumes, manias, legislações, processos, etc.; efeito de renovação ou criação de uma novidade. O ato de inovar significa a necessidade de criar caminhos ou estratégias diferentes, aos habituais meios, para atingir determinado objetivo. Inovar é inventar, sejam ideias, processos, ferramentas ou serviços. Em Tavares

---

<sup>3</sup> Metodologia Ativa é uma concepção educacional que coloca os estudantes da graduação como principais agentes de seu aprendizado. Nela, o estímulo à crítica e reflexão é incentivado pelo professor que conduz a aula, mas o centro desse processo é, de fato, o próprio aluno. Ver Terra (2018).

<sup>4</sup> [www.significados.com.br](http://www.significados.com.br)

(2018) encontramos a Professora Cláudia Maria Lima<sup>5</sup> falando sobre Inovação Educacional: quando se fala em inovação educacional, as redes estudadas logo pensam em uso de tecnologias nos processos escolares. E mais, posso dizer que isso não se restringe ao universo pesquisado, mas a grande parte da população. Podemos dizer, com base na pesquisa, que para os municípios estudados, e de maneira geral em vários outros, “ter laboratórios” de informática já basta para se constituir uma ação inovadora, independente deles mudarem práticas de ensino arcaicas e acriticas. Associar as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) à inovação educacional traz o risco de desconsiderar o papel do professor e de supervalorizar a tecnologia em detrimento do humano. “Em última instância, inovação educacional significa ensino e aprendizagem de conceitos de maneira a termos uma sociedade menos desigual e mais capaz”.

“Em toda a história da escolarização, nunca se exigiu tanto da escola e dos professores quanto nos últimos anos. Essa pressão é decorrente, em primeiro lugar, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e, em segundo lugar, das rápidas transformações do processo de trabalho e de produção da cultura. A educação e o trabalho docente passaram então a ser considerados peças-chave na formação do novo profissional do mundo informatizado e globalizado.” (FREITAS, 2005).

O mundo está mudando rapidamente, e os alunos também. Segundo Wim Veen, em seu livro “Homo zappiens -Educando na era digital”, essa nova “espécie” de jovens cresceu usando intensamente múltiplos meios da tecnologia. Esses recursos permitiram às crianças de hoje terem controle sobre o fluxo de informações, lidarem com informações descontinuadas, com sobrecarga de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se em rede, de acordo com as

---

<sup>5</sup> Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista-Unesp, que coordenou recentemente a pesquisa: Representações sociais sobre o conceito de inovação em projetos de inserção da informática educativa de municípios paulistas. A ideia era compreender o que as escolas da região entendiam por inovação e quais as relações que estabeleciam com as Tecnologias de Informação e Comunicação.

suas necessidades. Dessa forma, ao perceber a escola como instituição à parte do seu mundo, ainda com aspectos antigos, sentados em carteiras enfileiradas, de frente para o quadro, anotando as informações em cadernos e ouvindo o professor reproduzir histórias retiradas de livros que já saem desatualizados das gráficas. Consideram-na como algo irrelevante em suas vidas cotidianas, em um paradoxo com as sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior.

No dia-a-dia escolar, os alunos mostram comportamentos ditos hiperativos e intermitentes, preocupando pais e professores. Querem estar no controle daquilo que se envolve e não tem paciência para ouvir um professor explicar um mundo que ele já conhece com suas próprias convicções. Como se o aluno fosse “digital” e a escola “analógica”. (FONSECA E ALQUÉRES, 2009).

A escola de hoje requer um professor mais crítico, criativo, que participe e que empreenda. Um professor mais inteiro e com mais consciência profissional. Nesse sentido, é importante a formação de um profissional da educação capaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo que não pode ser reduzido a um processo de decisão e atuação regulado por um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. (PEREIRA, 2009).

Além de ter conhecimento de sua matéria e saber passá-la a seus alunos, um bom educador deve aprimorar o estudante como pessoa, incentivar a cidadania, a solidariedade e a tolerância, construir uma escola democrática, zelar pela aprendizagem do aluno, fazer com que a família participe do processo ensino-aprendizagem e participar mais ativamente das decisões da escola. (PIGNATARI, 2018)

Se o papel do educador está em transformação, as escolas também vivem um período de transição. A escola precisa se adequar não só ao novo aluno, mas também à nova formação de seu corpo docente. “A internet tornou o aluno mais livre. Ele pode aprender em qualquer lugar, a qualquer hora. A escola já sabe disso, mas ainda é muito tradicional, pois resiste à mudança inevitável”, acredita o espanhol José Manuel Moran, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP. Mas para mudar não basta trocar o quadro negro pela lousa digital: é preciso ir além e inovar na forma de ensino, pois, como acredita Moran,

a internet e as novas tecnologias são um ponto de partida. Nunca de chegada. (BRISO et al, 2018)

### **As bases, nossos alicerces para pensar na Formação de Professores para o futuro**

Ao refletirmos sobre o processo de formação inicial de professores (Pimenta; Lima (2004), Freire (1987, 1996), Mizukami; Reali (2002)) e por consequência o processo de formação inicial do professor de Matemática, ela nos remete para o estágio supervisionado e o seu papel teórico-prático de formação na práxis educativa. Esse papel retrata um processo mais maduro de formação, pois auxilia o futuro professor de Matemática a transpor o seu estado de reprodução do modelo mais significativo da sua história, para um modelo mais pensado e focado no aluno propriamente dito.

Não é de hoje que temos a velha dualidade “conteúdo forma” nos cursos de licenciatura, essa dualidade ainda hoje é muito acentuada principalmente por se fundamentar em uma ideia preconcebida de que “quem sabe faz, quem não sabe ensina!” E desta forma no nosso pensar esta cultura preestabelecida prejudica a formação de futuros professores.

O estágio supervisionado em Matemática pode ter um papel significativo no processo de formação inicial, aproximando o conhecimento matemático do senso comum, ou ainda, o conhecimento científico ao conhecimento popular da comunidade. Esse conhecimento popular não pode ser ignorado, pois está carregado de saberes próprios de cada grupo cultural por natureza únicos. É na escola que estes saberes se encontram e depende do professor os reunir, valorizar, aprofundar, confrontar, mas nunca os desmerecer.

Podemos afirmar que há duas ou mais Matemáticas neste processo: a Matemática ciência que não está diretamente na escola, a Matemática escolar que é aquela que deve ser ensinada e a Matemática que o aluno traz, fruto de sua herança cultural.

Conforme D’Ambrósio (2003), o ensino de Matemática não pode ser hermético nem elitista. Deve levar em consideração a realidade sociocultural do aluno, o ambiente em que ele vive e o conhecimento

que ele traz de casa. Valorizando o aluno e sua capacidade de construir um caminho no processo de aprendizagem.

É no estágio supervisionado que o acadêmico estagiário, futuro professor vai aprender a fazer a ponte entre a cultura trazida pelo aluno e o conhecimento próprio da disciplina, que pode ser compreendido como um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação (PICONEZ, 1991).

No olhar de Pimenta e Gonçalves (1992) o estágio é um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias. Estas concepções indicam uma mudança de olhar em direção a concepção mais conservadora do estágio, que prioriza apenas uma atividade prática e instrumental.

Promovendo o emprego de técnicas sem uma reflexão. Essa mudança de olhar faz com que o estágio assuma a finalidade de “integrar o processo de formação do futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 24).

Pimenta (1997) também ressalta o estágio “como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão, e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar”. A posição da autora é reforçada por Arroyo (2000), para a qual o grande desafio dos cursos de formação inicial é “colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 20).

Para que isto ocorra e o acadêmico possa constituir a sua identidade docente, o estágio curricular assume papel fundamental, pois é uma das primeiras oportunidades que os acadêmicos têm contato com seu futuro campo de atuação, o que lhe permite refletir e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Estas aprendizagens dão início ao processo de construção da identidade docente, a qual permanecerá em constante

(re)construção ao longo da carreira profissional. Esta forma de conceber o processo de construção da identidade docente está ancorada em Pimenta e Lima (2004), a qual entende que a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado.

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades (...) (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 18). Freire (1996) confere tamanho valor às emoções, à sensibilidade e à afetividade, afirmando que ensinar exige disponibilidade ao diálogo, o que implica saber escutar, pois é escutando os alunos que aprendemos a falar “com eles”, e não apenas “para eles”. Essa disponibilidade ao diálogo é essencial para a aprendizagem. Segundo Freire (1987) sem diálogo não há educação, uma vez que o conhecimento é construído a partir da interação entre os sujeitos envolvidos e o objeto cognoscível. Para o autor, a dialogicidade deve começar antes mesmo da aula, enquanto o professor está elaborando o seu planejamento, pois é neste momento que este se pergunta sobre o que vai dialogar com seus alunos e sobre qual o significado deste conteúdo para os mesmos. Isso implica no conhecimento que o professor deve ter acerca dos conteúdos que irá desenvolver.

O acadêmico estagiário realiza um exercício de busca, pois como diz Freire ao destacar a exigência da pesquisa para quem ensina, “enquanto ensino continuo buscando, repercurando” (1996, p. 32). Essa afirmação é bem atual a partir do advento da internet, que traz à disposição uma quantidade de informações que exige a pesquisa constante. Com essa postura o professor age como exemplo aos seus alunos, não ensinando apenas os conteúdos, mas instigando a curiosidade dos mesmos, o exercício de busca, ou seja, ensinando a pensar certo (FREIRE, 1996). A prática docente exige saberes de diferentes aspectos, os quais se aproximam ao pensamento de Pimenta; Lima (2004, p. 15) ao afirmarem que ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos



escolares e não escolares, configurações ao longo da carreira profissional, considerando o tempo e o contexto em que o professor esteja implicado.

Um dos objetivos centrais do estágio, segundo Felício e Oliveira (2018) é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Isso significa que a construção de conhecimentos relacionados à docência não ocorre apenas no componente teórico dos cursos de formação, de modo que a prática se torne apenas a “aplicação” destes conhecimentos. Se assim fosse, o estágio seria concebido como uma avaliação final em que os conhecimentos construídos ao longo do curso fossem colocados a prova. Pelo contrário, juntamente com as disciplinas desenvolvidas nestes cursos o estágio também é responsável pela construção de conhecimentos sendo capaz de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

Ao longo do curso o acadêmico constrói referências acerca dos saberes que julgam fundamentais ao professor. Contudo a prática escolar compõe outra dimensão a estes saberes, uma vez que passam a ser vividos dia após dia pelos acadêmicos, juntamente com os alunos e em um ambiente escolar, desenvolvendo a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias. É também um espaço de produção de conhecimentos permeado por um processo de criação e recriação, que não pode ficar limitado a mera transferência e aplicação dos conteúdos e das teorias estudadas durante o curso de formação (PICONEZ, 1991). Por isso é possível perceber o estágio como um espaço de aprendizagem profissional fundamental durante a formação inicial, uma vez que este permite ao futuro professor conhecer a realidade escolar, através da observação e do contato com os diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica da instituição escolar. Também é a partir das experiências do estágio que os acadêmicos podem se experimentar como professores, iniciando a constituir em si o “ser professor”, pois este processo é complexo, contínuo, podendo compor diferentes configurações ao longo da carreira profissional, considerando o tempo e o contexto em que o professor esteja implicado. Logo, o estágio não é considerado como uma atividade desvinculada da formação.

Segundo Freire (2001), o estágio permite uma aproximação ao futuro campo de atuação profissional e “promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional” (FREIRE, 2001, p. 2). Além disso, segundo a autora, as experiências vivenciadas na escola, com os alunos, com situações reais de ensino-aprendizagem “cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino” (FREIRE, 2001, p. 2). Freire (1996, p. 159) participa desta opinião ao afirmar que “ensinar exige querer bem aos educandos”.

Não quer dizer com isto, que ser afetivo com os alunos seja condição suficiente para que a aprendizagem se efetive, tampouco é negar a sua importância, mas que ao estar aberto a este “querer bem”, sela seu compromisso com os mesmos, especialmente na crença incondicional na capacidade de aprendizagem dos alunos. Sobre a relação de amizade com os alunos, o autor entende que não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, 159-160). Desta forma é possível compreender que constituir um vínculo de afetividade com os alunos é necessário, mas que isto não pode interferir no compromisso que o professor possui com a aprendizagem de seus alunos (FREIRE, 1996).

O professor que existe em cada um, por vezes ainda adormecido, possa invadir a corporeidade, passando a constituir o ser por inteiro, do modo como se refere Arroyo (2000) ao afirmar que o ser professor acompanha o indivíduo onde quer que ele vá, é uma indelével marca, ser professor é ser referência, é ser formador de opinião, é ser exemplo. Ser professor invade a dimensão pessoal e a vida de quem assume essa identidade.

O estágio de docência reflete bem esse processo de “inversão” de papéis, pois é um período conflituoso para o licenciando, ora ele se vê professor, ora estudante. Se o estágio, por um lado, é um momento

singular e único de um futuro professor, por outro, é plural por carregar inúmeras situações de descobertas, de conflitos e de experiência profissional; tem o seu significado alterado devido a circunstâncias políticas, influenciando os processos de formação de professores.

Conforme Mizukami; Reali (2002) a formação inicial deve tentar alterar as referências prévias sobre o ser professor, sobre os alunos, sobre a atividade de ensino-aprendizagem, sobre o contexto e o conteúdo escolares, entre outros. Isto porque, de suas experiências prévias os professores em formação desenvolvem ideias orientadoras de suas práticas futuras (...). Se estas ideias não são alteradas durante o período de formação básica, as experiências subseqüentes como professor possivelmente as reforcem, consolidando ainda mais as compreensões prévias sobre o processo de ensino-aprendizagem e reduzindo as possibilidades de se alterarem em outras ocasiões (MIZUKAMI; REALI, 2002, p. 123).

Em Curi e Amaral (2011, p.13) encontramos que os cursos de licenciatura por si só não garantem uma adequada formação docente. Se faz necessário a vivência da ação pedagógica e a reflexão sobre suas posturas, práticas e o contexto no qual está inserido. Bruno (2014, p. 53-54) fundamentando-se em Pimenta e Lima (2008, p.111) nos diz que situações escolares de ensino aprendizagem são situações comunicativas, nas quais alunos e professores coparticipam, concorrendo com influência igualmente decisiva para o êxito do processo. Dessa forma, não se concebe mais uma visão de estágio meramente de observação passiva e artificial, na qual o aluno estagiário apenas critica, sem o contato com uma real aprendizagem.

Ao considerarmos o estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática um momento de transição de aluno a professor, quando ocorrem intensas descobertas e conflitos, seja em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo da formação inicial ou aqueles em que se desvelam no decorrer do processo de vir a ser professor. Esse período, portanto, requer uma atenção especial, tanto por parte dos formadores dos cursos de graduação, quanto das instituições envolvidas no estágio — a escola e a universidade. Pois, o estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática, de

modo particular, é um momento importante para os licenciandos, cujas experiências lhes são marcantes. Assim sendo, Tardif e Raymond (2000, p. 213) afirmam que é nesse período que “[...] o professor em formação passa pela experiência da ação docente, a qual pode ser vista como fonte primeira de sua competência, de seu saber-ensinar”.

### **A práxis educativa, um reflexo do cotidiano, dos estudos, e de uma vontade inimaginável de acertar**

Ensinar a pensar logicamente é um dos atributos do ensinar Matemática que não pode ser dispensado. A responsabilidade do professor orientador de estágio curricular supervisionado na inserção do aluno no ambiente escolar, no processo de ensino e aprendizagem da docência, na compreensão e inserção da cultura escolar a ser vivenciada durante o estágio, além da vivência com e na comunidade, faz com que haja um vínculo entre escola, professor orientador de estágio curricular supervisionado e os acadêmicos. Vínculo este que norteará as ações na escola.

Ao recortar a realidade na vivência de um processo diferenciado de estágio curricular supervisionado em Matemática, percebemos a importância deste estudo que nos levará a uma reflexão desta forma diferenciada de fazer estágio curricular supervisionado e contribuir com uma nova postura na formação de professores. Quando consideramos um processo diferenciado de estágio curricular supervisionado, nos referimos a um estágio mais envolvido com a escola, assumindo uma postura mais livre e com diversas opções de ação, nas quais o acadêmico estagiário se sente responsável pelo grupo de alunos que gere e assume essa experiência como sua formação.

A idealização deste projeto de estágio supervisionado está alicerçada não só no estudo de diversos autores voltados para o ensino de Matemática, mas também na experiência do autor enquanto professor de Matemática do ensino fundamental e médio (34 anos), professor formador de professores e professor de estágio supervisionado em Matemática (30 anos). A intenção é divulgar, trocar experiências de estágio curricular supervisionado em Matemática II (ensino médio) desenvolvido no Colégio Agrícola Augusto Ribas, Ensino Técnico

Profissionalizante e Ensino Médio - CAAR, localizado no município de Ponta Grossa, no período de 2015 a 2017. O projeto de estágio é pautado na legislação que regulamenta os estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas, na ementa para o estágio curricular supervisionado em Matemática II, e, também no repensar: o que é ensinar Matemática, para quem e como ensinar Matemática. Surgindo desta forma um projeto para o estágio supervisionado que prime pela vivência na escola de modo que o estagiário possa realmente perceber o que é ser professor, a responsabilidade para com a escola, para com os alunos, para com a disciplina, no caso a Matemática. A ideia central do projeto de estágio compreende fazer com que todos os atores atuem em prol de uma formação voltada para o aluno aprendiz. O estágio curricular supervisionado em Matemática II compreenderá quatro fases distintas:

- a) primeira fase é a fase do estudo do meio, a fim dos acadêmicos estagiários conhecerem o colégio e suas particularidades;
- b) segunda é a participação nas aulas regulares de Matemática, nas quais os acadêmicos estagiários observam, participam auxiliando os alunos nas dificuldades, explicando conteúdo, corrigindo atividades entre outras ações docentes;
- c) terceira fase é incluir-se e participar da vida da escola, que compreende os momentos extraclasse de reuniões, conselho de classe, formação, momentos cívicos, participação nas atividades culturais, provocando que o acadêmico estagiário tenha acesso livre ao colégio;
- d) última fase compreende um projeto denominado “Matematicando”, que implica em aulas de Matemática em caráter diferenciado e no contra turno.

Por meio dos grupos de acadêmicos organizados em sala de aula que produzem objetos de aprendizagem (OAs) e ou metodologias diferenciadas, as quais ficam armazenadas em nuvem e podem ser disponibilizadas a qualquer momento para uso no projeto, que desenvolve três linhas de trabalho:

- a) Grupo de apoio, como o próprio nome diz, se refere a um grupo que procura desenvolver a compreensão da Matemática básica e os conteúdos próprios do ensino

médio partindo das dificuldades e das deficiências em conteúdo dos alunos. Os alunos recebem apoio nas suas dificuldades e no momento da resolução de exercícios resolvem também questões aplicadas as Técnicas Agrícolas elaboradas pelo grupo de interdisciplinaridade;

- b) Clube de Matemática é destinado aos alunos que gostam de Matemática para aprofundar seus conhecimentos, tem seus fundamentos baseados na Matemática Investigativa e Problematicadora;
- c) Preparatório, tem por objetivo ensinar os alunos a pensar de modo lógico e com isso fazer com que tenham mais agilidade no momento de resolver as provas dos diversos concursos que os alunos participam nesta fase: ENEM, OLIMAT, PSS-UEPG<sup>6</sup>, Vestibulares, etc.

O projeto “Matematicando” compreende diversas categorias de organização, a equipe gestora deste projeto contempla os seguintes atores: professor orientador de estágio supervisionado em Matemática II do curso de licenciatura em Matemática, direção e equipe pedagógica do CAAR. Como colaboradores os atores são os professores supervisores técnicos (os professores de Matemática), os professores de Técnicas Agrícolas, os operacionais, os alunos do próprio colégio, além dos acadêmicos do curso de licenciatura em Matemática da UEPG não matriculados na disciplina de estágio supervisionado em Matemática II. Percebemos que em determinados momentos precisamos de mais pessoas auxiliando os alunos do colégio, para isso lançamos mão de um projeto de extensão que certifica os que querem participar deste projeto de inserção de novos modos de ensinar com os alunos da escola, o que

---

<sup>6</sup> O Processo Seletivo Seriado (PSS) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é uma modalidade de seleção alternativa para ingresso em seus cursos superiores de graduação que se desenvolve de maneira gradual, sistemática e cumulativa. De caráter classificatório, o PSS se desenvolve em 3 (três) etapas, chamadas de PSS I, PSS II e PSS III, e cada etapa consta de uma prova com questões objetivas e uma prova de redação em que serão avaliados os conhecimentos relativos ao ensino ministrado na 1ª série, 2ª série e última série do Ensino Médio, respectivamente.

Na UEPG são reservadas para o PSS até 25% das vagas totais. (Ver <https://www.facebook.com/pssuepg/posts/voc%C3%AA-sabe-o-que-%C3%A9-o-pss-da-uepg-processo-seletivo-seriado-pss-da-universidade-e/1913536218873543/>)

veio de encontro com as novas determinações institucionais que preveem a curricularização da extensão (O projeto de lei que cria o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, prevê na meta 12.7: Assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária. Sendo importante compreender que o objetivo não é aumentar a carga horária dos cursos, mas sim transformar o ensino teórico em atividades práticas extensionistas (IMPERATORE, PEDDE, IMPERATORE, 2017).). Neste mesmo viés temos acadêmicos que completam a carga horária do estágio e querem continuar no projeto, e deste modo temos o projeto de extensão que os certifica.

A coordenação pedagógica com o apoio dos professores supervisores técnicos, selecionam os alunos do colégio para as turmas de apoio do projeto Matematicando, bem como remanejando estes alunos a qualquer tempo, nos outros dois grupos, os alunos são convidados a participar.

Os acadêmicos estagiários atuam em todas as frentes deste projeto, desde os momentos de planejamento que são realizados em sala de aula, até as práticas que ocorrem nos três grupos do projeto, realizam docências individuais e compartilhadas, sempre haverá outros acadêmicos estagiários apoiando suas ações, a ideia aqui é atuar no geral e no particular, existem momentos em que a turma é uma só, porque há explicação ou orientação de um acadêmico estagiário e em determinados momentos acontece o trabalho em pequenos grupos, neste caso gerido pelos acadêmicos estagiários que estão apoiando o “professor” do momento. Além dos três grupos que são caracterizados pela docência, temos outros grupos compostos pelos mesmos acadêmicos estagiários, a diferença é que existe um momento de execução das ações e outro de planejamento. O momento que ocorre em sala de aula, isto é, nas aulas de estágio curricular supervisionado em Matemática II, enquanto disciplina, é o momento de planejamento das ações didático-pedagógicas e de reflexão sobre o planejamento e sobre a prática em si, num sentido de retroalimentação. Este momento é marcado pelo conceito de *startups* educacionais, sem envolvimento financeiro. Segundo Luise (2017), *startup* pode ser definido como um grupo de pessoas trabalhando com

uma ideia diferente. O objetivo é chegar a um modelo de produto ou serviço repetível e escalável. Por pretender ser inovador, as condições para isso ocorrer são incertas. São iniciativas em tecnologia ou em modelos de gestão para resolver problemas existentes na educação atualmente, como acesso ao ensino ou a falta dele, problemas com recursos e qualidade. Em Klix (2013) encontramos que:

No lugar de quadro negro, caderno e livro novas ferramentas como videoaulas e games educativos ocupam espaço no ambiente educacional, seja nas escolas ou fora delas. Ao mesmo tempo em que professores e estudantes incorporam inovações tecnológicas ao seu dia a dia, surge também um novo mercado, que integra educação e tecnologia. Uma tendência mundial já há alguns anos, a área de atuação batizada de EdTech nos Estados Unidos se concretiza agora no Brasil com o surgimento de *startups* dispostas a contribuir para a melhoria do ensino no País e, ao mesmo tempo, ganhar dinheiro.

No nosso caso não envolve “ganhar dinheiro” e sim formar um futuro professor com um olhar mais adequado sobre a realidade escolar e o meio ao qual está inserida. Então em nosso espaço de aulas de estágio curricular supervisionado em Matemática II, constituímos grupos denominados *Startups* Educacionais, para pensarmos, refletirmos e encontramos soluções para o ensino de Matemática de nossa “clientela”, neste caso os alunos do CAAR. Ao pensarmos num processo diferenciado é inevitável não pensar em inovação, que se refere à “implementação de produtos, processos, mercados, métodos, práticas de negócios, organizações ou relações externas novos ou significativamente melhorados” (OECD 2005, p. 46). A inovação é considerada um elemento chave na economia baseada em conhecimento, e fundamental para a melhoria contínua da educação e para o aumento de resultados de aprendizagem (Looney, 2009).

Em termos de inovações em processos (métodos, práticas e organização), as abordagens tradicionalistas de ensino são frequentemente caracterizadas como "transmissão direta", isto é, professores comunicam conhecimento de um modo estruturado, demonstram e explicam soluções. As abordagens de ensino-aprendizagem inovadoras, por outro



lado, são caracterizadas como centradas no estudante, ou construtivistas. A ênfase está no desenvolvimento do pensamento e raciocínio (habilidades para "aprender-a-aprender") (OECD 2014).

Nestas, os professores assumem papéis diferentes, movendo-se do ensino “na frente da sala de aula” para participação ativa no processo de aprendizagem com os alunos, enquanto estes conduzem suas próprias investigações e desenvolvem soluções. No entanto, segundo OECD (2014), a inovação manifesta-se em diversas outras dimensões da educação, tais como em práticas instrucionais, estilos de ensino, organização do espaço educacional, objetos educacionais, métodos de avaliação, uso de computadores, abordagens de educação especial, colaboração entre professores, mecanismos de feedback, e gestão da escola como um todo.

Focados na produção de Objetos de Aprendizagem, cuja definição encontramos em Braga (2014): objetos de aprendizagem (OAs) podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino. Ainda em Braga (2014) evidenciamos que existem definições diferentes de OAs, como por exemplo a do Instituto de Engenheiros Eletrônicos e Eletricistas (*Institute of Electrical and Electronic Engineers – IEEE*) que foi criado em 1884 e possui como missão fomentar a inovação tecnológica e a excelência para o benefício da humanidade. O IEEE possui um Comitê de Padrões para a Tecnologia, o *IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC)*, que possui a função de desenvolver padrões técnicos, práticas recomendadas e guias para a tecnologia da aprendizagem que sejam internacionalmente creditados. Este comitê definiu um objeto de aprendizagem como: “Qualquer entidade, digital ou não, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante o aprendizado apoiado pela tecnologia.” Em 2000, David Wiley sugeriu uma definição menos ampla: “Qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem.” (SILVA,2018). Percebemos que as definições de OAs são amplas e diversas, mas para nós se torna importante que o OAs pode ser digital ou não, deve ser reutilizável e disponibilizado nos repositórios da internet.

Pensando na formação dos professores, no estágio curricular supervisionado e no ensino de Matemática temos um tripé que nos leva a reflexão e, no processo reflexivo nos impulsiona ao novo. Ao tentarmos melhorar o que está posto, somos conduzidos a inovação, e ao pensarmos em inovação nos organizamos para atender ao tripé inicial. Este pensar induz ao conceito de *startup* educacional sem conotação financeira e na produção de objetos de aprendizagem (OAs), e/ou metodologias que serão a princípio disponibilizados em nuvem para uso do projeto. Desta forma aplicamos o conceito de *startup* e definimos que as *startup's* deste ano seriam: LABINFO, App celular, Interdisciplinaridade, Sala de aula inovadora, EaD oficinas e Ebook. Cada uma destas *startup's* educacionais com as respectivas funções:

**LABINFO:** Comparar as DCE's PR com o plano anual de Matemática – CAAR; visitar o LABINFO do CAAR; verificar os PC's: condições, configurações, Sistema Operacional, Softwares, acesso a net, qualidade; pensar quais práticas podemos desenvolver.

**App – celular:** Pesquisar Mobile Learning; o uso do celular no Ensino de Matemática ou na sala de aula; Construção de app's; App Inventor; Fábrica de aplicativos; Como produzir app's para as aulas?; Como ensinar os alunos a construir app's e aprender Matemática?; o uso do Geogebra no celular; o uso de app's para elaboração de gráficos; o uso dos app's para a resolução de funções.

**Interdisciplinaridade:** Estudar interdisciplinaridade; conversar com três professores das Técnicas Agrícolas indicados pela escola; acompanhar as aulas destes professores, principalmente as práticas; integrar os conteúdos, as práticas com Matemática; produzir metodologias, atividades baseadas na interrelação das Técnicas Agrícolas com Matemática, recebendo o apoio dos professores da área específica. Estas questões são inseridas nos grupos do projeto (Apoio, Clube de Matemática e Preparatório) e analisadas pelos acadêmicos estagiários se os participantes conseguem resolvê-las. As questões são testadas e vão gerar um banco de questões aplicadas para uso dos professores tanto de Matemática, quanto de Técnicas Agrícolas.

**Sala de aula inovadora:** Dentre as opções relacionadas: *WebQuest*, Sala de aula invertida, *design thinking*, aprendizagem significa-

tiva, mapas conceituais, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem colaborativa, ensino híbrido, cultura *maker*, plataforma Google, personalização, gamificação; a equipe deve escolher duas para desenvolver seus estudos e produzir objetos de aprendizagem ou metodologias.

**EaD - Oficinas:** Análise das DCE's Pr – comparar com o Plano anual de Matemática – CAAR; O que é EaD? Como se faz? O que é Moodle? AVA? Tutoria?; possibilitando curso de noções de tutoria; elencar o que vão produzir e elaborar minicursos para plataforma Moodle, com temáticas voltadas ao interesse dos alunos do Ensino Médio. A ideia aqui é que os alunos do colégio possam interagir com o mundo virtual, com Matemática e com os acadêmicos estagiários por meio da tutoria.

**Ebook:** Eleger algumas teorias Matemáticas as quais foram contempladas nos outros grupos, desenvolver a teoria Matemática por compilação, desenvolver o encaminhamento metodológico, sugerir atividades.

### **As viabilidades no inviável**

Buscando os fundamentos de toda essa informação sobre essa tendência que podemos denominar de “tendências do século XXI”, percebemos que todos gritam pela insatisfação de termos na sociedade uma engrenagem desgastada que continua a se mover com a inércia que sempre lhe foi característica, a escola. Percebemos que o aluno não é mais o mesmo, ele é fruto de uma sociedade mais dinâmica, mais “conectada”, com comportamentos, sentimentos diferentes do que fomos um dia. Esse aluno quer aprender, quer buscar, é ávido de saber, embora muitos não creiam nisso, só que esse aluno não aceita o modo de como está sendo ensinado, porque com o acesso à internet esse aluno não precisa de conhecimento, tudo que ele precisa é de um smartphone e de uma carga extra de energia para seu celular. O que esse aluno precisa é aprender a “garimpar” informações, extrapolar essas informações, e construir seu próprio conhecimento, a partir dos novos tempos e novas formas de ensinar e aprender. Os pensadores do Estágio Curricular Supervisionado refletem a necessidade de estarmos prontos para formar professores aptos as demandas da sociedade, isto muito antes do advento

da internet e de todas as inovações, evidente que o pensamento é o mesmo, mas sair da inércia é o que o momento requer, precisamos ir ao encontro e não sermos encontrados, pois corremos o risco de ficarmos perdidos em tanta informação. Partindo do princípio que é possível realizar uma formação, um estágio curricular supervisionado centrado no aluno, ou seja, nós professores formadores centrados no acadêmico, futuro professor, e estes centrados no aluno da escola. Todos os atores voltados para o aluno aprendente, como acontece ou deveria acontecer de fato na escola. E que esta forma de desenvolver um estágio curricular supervisionado mais desprendido, menos engessado, no sentido de que o acadêmico estagiário é livre para construir seu conhecimento professoral, para contribuir com o ensino e a aprendizagem do aluno do colégio com aquilo que ele mais gostar, faz com que ele se sinta à vontade para estudar e se preparar com as diversas opções de prática docente.

Portanto essa experiência nos revela a possibilidade de unir o Estágio Curricular Supervisionado, a Escola, o Estagiário e os alunos numa construção coletiva de conhecimento em Matemática. Por extensão podemos concluir que mesmo sem mudar a velha estrutura da escola, sem esperar ações de quem não está interessado na melhoria escolar, apenas com a colaboração dos elementos pertinentes ao processo é possível, basta boa vontade e estudo que os resultados vão aparecendo. Temos no Brasil uma imensa cadeia de apaixonados e dedicados que fazem muito mais do que isto, no exterior temos também exemplos de superação para poder estudar, como é o caso de Malala<sup>7</sup> e tantos outros. A questão primordial é: “unidos somos mais fortes!”

---

<sup>7</sup> Malala Yousafzai é uma ativista paquistanesa. Foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal do vale do Swat na província de Khyber Pakhtunkhwa, no nordeste do Paquistão, onde os talibãs locais impedem as jovens de frequentar a escola. Desde então, o ativismo de Malala tornou-se um movimento internacional. (Ver [https://pt.wikipedia.org/wiki/Malala\\_Yousafzai](https://pt.wikipedia.org/wiki/Malala_Yousafzai) )

## Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BRAGA, Juliana Cristina (org.). **Objetos de aprendizagem** - volume 1: introdução e fundamentos. Santo André : Editora da UFABC, 2014.
- ARTUSO, Alysson Ramos. **Os alunos da escola do século XXI**. Disponível em <https://www.algosobre.com.br/educacao/os-alunos-da-escola-do-seculo-xxi.html>. Acesso em 10/07/2018.
- BRISO, Caio Barretto; BARBOSA, Kleyson, BARRUCHO, Luís Guilherme; KRAUSE, Sofia. **Quem vai ensinar – e o quê – aos alunos do século XXI?** Disponível em <<https://veja.abril.com.br/educacao/quem-vai-ensinar-e-o-que-aos-alunos-do-seculo-xxi/>>. Acesso em 10/07/2018.
- BRUNO, Amália M. Zamarrenho. **As contribuições do estágio supervisionado em Matemática para a constituição de saberes docentes**: uma análise das produções acadêmicas no período de 2002-2007. Jundiaí, SP: In House. 2014.
- CARRIÇO, Marlene. **José Pacheco**: “Aulas no século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende”. Disponível em <https://www.contioutra.com/jose-pachecoaulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-com-aulas-ninguem-aprende/>. Acesso em 10/07/2018.
- COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI E FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ALUNOS. Disponível em <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santi/competencias-do-seculo-xxi-e-formacao-integral-dos-alunos/> Acesso em 10/07/2018.
- CURI, Edda; AMARAL, Luiz Henrique. **Formação de professores e, ciências e Matemática**. São Paulo: Terracota, 2011.
- D’AMBRÓSIO, Ubiratan. **EtnoMatemática**. Diário do grande ABC, Santo André, p.3, out. 2003.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. **A formação prática de professores no estágio curricular**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>> Acesso em 10/04/2018.
- FONSECA, A. F. e ALQUERÉS H. **Um novo olhar**. Revista Educação. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.
- FRANÇA, César; FALCÃO, Taciana Pontual; MARINHO, Marcelo Luiz Monteiro; CARDOSO, Marcos; NÓBREGA, Obionor ; SOUZA, Ricardo; SAMPAIO, Suzana. EITA! Uma Proposta Inovadora para um Programa de Pós-Graduação Latu-Sensu em Educação, Inovação e Tecnologia Aplicada. In: **Congresso Brasileiro de Informática na**

**Educação** (CBIE 2016),5, 2016, Uberlândia, Minas Gerais. Anais do XXII Workshop de Informática na Escola (WIE 2016). Uberlândia: 24 a 27 /10/2016.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: [www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf). Acesso em 12/11/2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M.T.M. et alii. O Desafio de ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In FIORENTINI, D. NARACATO, A.M. (org). **Cultura, Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP, 2005.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. **Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo?** Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136064> Acesso em 17/09/2017.

JESUS, Saul Neves de. **Uma nova aula para as novas gerações: a didática da escola do século XXI**. Disponível em [http://www.edicoessm.com.br/files/sm\\_somosmestres/formacao-reFlexao/nova-aula-novas\\_geracoes-didatica-escola-seculo-XXI.pdf](http://www.edicoessm.com.br/files/sm_somosmestres/formacao-reFlexao/nova-aula-novas_geracoes-didatica-escola-seculo-XXI.pdf) Acesso em 10/06/2018.

KLIX, Tatiana. **Integrar educação e tecnologia é novo nicho para startups no Brasil**. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-26/integrar-educacao-e-tecnologia-e-novo-nicho-para-startups-no-brasil.html> Acesso em: 12/09/2017.

LOONEY, J. W. (2009) “Assessment and Innovation in Education”, OECD Education Working Papers, nº 24, OECD Publishing. DOI: 10.1787/222814543073

LUÍSE, Desirée. **O que são startups educacionais?** Iniciativas tem usado tecnologia para implementar novidades na educação. Disponível

- em: <<http://www.neteducacao.com.br/noticias/home/o-que-sao-startups-educacionais>> Acesso em: 12/09/2017.
- MENDES, Marcela. **A Educação do Século XXI e o novo papel do professor**. Disponível em <https://www.gazetadopovo.com.br/especial-patrocinado/ler-e-pensar/a-educacao-do-seculo-xxi-e-o-novo-papel-do-professor-bjeqvh85366s8xssetq1ionzmd> Acesso em 10/06/2018.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros (orgs.). **Aprendizagem Profissional da Docência: Saberes, Contextos e Práticas**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002, p. 119 – 137
- OECD (2005). **Oslo Manual - Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data**?. OECD Publishing. ISBN 92-64-01308-3.
- OECD (2014) "Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation", OECD Publishing DOI: 10.1787/9789264215696-en.
- PEREIRA, K. A. B. **A pesquisa na reconstrução da prática docente**. Disponível em: Acesso em: 23 de mar. de 2009
- PICONEZ, Stela C. B. (coord.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. São Paulo: Papirus, 1991.
- PIGNATARI, Carolina. **10 dicas para professores do século XXI**. Disponível em <https://canaldoensino.com.br/blog/10-dicas-para-professores-do-seculo-xxi>. Acesso em 10/07/2018.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º Grau**: Propondo a Formação de Professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º Grau**: Propondo a Formação de Professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SILVA, Maria da Graça Moreira da. **Novas aprendizagens**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/146-TC-D2.Htm> Acesso em 10/04/2018.
- TAMASSIA, Silvana. **O que significa ser um aluno no século XXI?** Disponível em <http://info.geekie.com.br/aluno-seculo-xxi/> Acesso em 10/06/2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, vol.21, nº 73, dezembro/00. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>> Acesso em 29/09/2012

TAVARES, Marcus. **Inovação na escola**. Disponível em <<http://revistapontocom.org.br/materias/inovacao-na-escola-o-que-isto-significa>> Acesso em 10/07/2018.

TERRA, Virgínia. **O que é Metodologia Ativa e por que ela é tão importante em uma graduação**. Disponível em <<http://fappes.edu.br/blog/carreira/metodologia-ativa-na-graduacao/>> .Acesso em 10/07/2018.

VEEN, W. Homo zappiens -Educando na era digital. In OSTRONOFF H. **Os perigos do filtro tecnológico**. Revista Educação. Editora Segmento. Ano 12 – nº 143, 2009.



## **ETNOMATEMÁTICA: LIMITES E POSSIBILIDADES DE AUXÍLIO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS**

*Jorge Alberto dos Santos Santana<sup>1</sup>  
Érica Valéria Alves<sup>2</sup>*

### **RESUMO:**

Etnomatemática: Limites e Possibilidades no Auxílio do Processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, foi desenvolvido sob a questão: de que forma o programa em estudo, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de Matemática dos estudantes da EJA? O objetivo geral foi conhecer os limites e possibilidades do programa relativos à aprendizagem. Os específicos consistiram em caracterizar o ensino dos saberes matemáticos na atualidade, desvelar o contexto histórico da EJA no Brasil e por fim, perceber a relação da disciplina com o programa Etnomatemática. Utilizando-se da análise de documentos, chegamos a resultados que apontaram a importância do cotidiano dos estudantes que constroem conhecimentos matemáticos a todo instante.

**Palavras-chave:** Etnomatemática. Matemática. Educação de pessoas, Jovens, Adultas e Idosas.

### **ABSTRACT:**

Ethnomathematics: Limits and Possibilities in the Teaching and Learning Process of Mathematics in the Education of Young, Older, and Elderly People, was developed under the question: in what way the program under study can help in the teaching and learning process of Mathematics of students of the EJA? The general objective was to know the limits and possibilities of the program related to learning. The specifics were to

---

<sup>1</sup> Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Feira de Santana – BA, Especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Mestrando em Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado da Bahia – UNEB e membro do grupo de pesquisa Contextos e cognição na Educação de Jovens e Adultos - CCEJA. Contatos: e-mail – beto\_fsa@hotmail.com. Cel: 71 – 992404397.

<sup>2</sup> Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia, na licenciatura em Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

characterize the teaching of mathematical knowledge today, to unveil the historical context of the EJA in Brazil and, finally, to understand the relation of the discipline to the Ethnomathematics program. Using the analysis of documents, we came to results that pointed out the importance of the daily life of students who build mathematical knowledge at all times.

**Keywords:** Ethnomathematics. Mathematics. Education of Young, Adult and Elderly People.

### Introdução

Neste artigo apresentamos o resultado de uma análise feita a partir de documentos oficiais e diversos arcabouços teóricos que norteiam e revelam as tomadas de decisões, entraves e principais conceitos que envolvem a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas<sup>3</sup> no contexto da Educação Básica no Brasil.

Compreendendo as características da sociedade contemporânea e sua influência sob o sistema educacional brasileiro, nos dedicamos a uma feitura de análise e de escrita, em busca de procurar subsídios que nos ajudasse a trazer a luz do conhecimento ações que levassem a desatar alguns “nós” que ainda circunda a EJA numa perspectiva voltada, aos conhecimentos da Etnomatemática em nosso país. Para tanto, o artigo foi configurado a partir do questionamento: De que forma, uma intervenção com a Etnomatemática, pode auxiliar no processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas?

Decididos pelo aprofundamento dos nossos estudos, optamos em trazer para esta tessitura investigativa, um diálogo entre autores que se debruçaram sobre a referida temática nos trazendo um misto de entendimento e compreensão. Os estudos escolhidos foram o dos pensadores: Freire (1996, 2005), D’Ambrosio (2004), Giardinetto (1999), Haddad e Di Pierro (2000) e Vanilda Paiva (1981).

O objetivo foi conhecer os limites e as possibilidades da Etnomatemática no auxílio e aprendizagem de Matemática na EJA. Para contemplá-los, desenvolvemos os objetivos específicos que consistiram

---

<sup>3</sup> Segundo Santos; Pereira e Aragão (2016, p.09): “com isso, buscamos destacar, nesse contexto, características dessa modalidade educativa como, como a diversidade, a inclusão, a heterogeneidade de sujeitos, de contextos, de temporalidades humanas [...] entre outras”.

em caracterizar o ensino dos saberes matemáticos na atualidade, desvelar o contexto histórico em que se desenvolveu a EJA no cenário brasileiro e por fim, conhecer a proposta da Etnomatemática num diálogo marcado pelo embate de autores como Paulo Freire, D'Ambrósio e Giardi-netto.

Os resultados foram considerados a partir das leituras, fichamento, análise crítica do material empírico dispostos nos mais diversos meios de informação. Permitindo uma visão, extensa e aprofundada sobre o assunto investigado.

Os elementos que compõem a estruturação deste artigo são: introdução, caracterização do ensino de Matemática, da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, implicações da Etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Imbricados nessa proposta investigativa, estão ainda as considerações finais que associadas com os demais componentes configuram-se em uma expressão significativa de conhecimento.

### **O ensino dos saberes matemáticos na atualidade**

Nos últimos anos, a Educação no Brasil vem passado por intensa evolução. Isto, favoreceu ao longo do seu desenvolvimento histórico, inúmeras críticas desde as políticas públicas até a dinâmica de ensino e aprendizagem nas salas de aula. Nesse contexto e, no tocante as críticas direcionadas ao ensino de Matemática, podemos considerar que não são especificidade dos tempos atuais. O caráter complexo no qual estão imersos os saberes dessa disciplina, convida-nos à reflexão acerca da nossa prática, enquanto educadores e isso, inclui analisar alguns elementos constituintes das leis que regem a escolarização no país, bem como os protagonistas nesse cenário.

As políticas públicas pensadas nesse sentido, carecem de atingir na totalidade as necessidades que, principalmente, alunos e alunas, professores, gestores e comunidade escolar vislumbram para a Educação<sup>4</sup>. Todavia, ensinar Matemática nessas condições, significa

---

<sup>4</sup> Uma referência a Constituição Federal em seu artigo 205, ao afirmar que a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

considerar alguns entes importantes a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o IDEB<sup>5</sup>. Esses construtos, de certa forma, colaboram para uma obrigatoriedade do fazer matemático a partir das novas realidades sociais que influenciam diretamente dentro dos muros da escola.

Nessas realidades sociais, temos a globalização como sendo de fundamental importância para o sistema educacional em todo o mundo. Sua forte influência, principalmente no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, trouxe uma sobrevida para educadores e educadoras. Com isso, uma espécie de revolução tem sido causada nesse contexto informacional onde seu principal aliado é a internet como afirmam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.77):

A internet (a super-rede mundial de computadores) é uma das estrelas principais, desta fase da revolução informacional, pois interliga milhões de computadores, ou melhor, de usuários [...]. As informações disponíveis dizem respeito a praticamente todos os temas de interesse, o que fascina cada vez mais as pessoas.

É bem verdade que, os nossos alunos por exemplo, encontram-se fascinados por essas ferramentas informacionais. Até porque, temos estudantes, que muitas vezes, conhecem e manuseiam essas tecnologias com mais eficiência que seus professores e para além disso, conhecem softwares educativos, que poderiam auxiliar na aprendizagem e que, no entanto, são desconsiderados em muitos momentos nas atividades escolares.

Essa gama de novidades, por assim dizer, não admite mais um professor com uma postura cartesiana<sup>6</sup> e nos convida ao questionamento: O que devemos ensinar e aprender sobre Matemática

---

sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

<sup>5</sup> IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

<sup>6</sup> No sentido de não inovar nas suas práxis mantendo constantemente, uma postura rigorosa, autoritária e não dialógica.

em nossas escolas? Responder a este questionamento, não significa somente, ensinar e aprender conteúdos com objetivos de alcançar um bom desempenho nas avaliações anteriormente citadas. É também, antes de ensinar a matéria, motivar nossos educandos e educandas incentivando-os ao estudo, para que assim, despertem o interesse e a atenção pelos valores contidos no que é ensinado, e isso poderá criar neles, o desejo por aprender. (CAMPOS, 1987).

Precisamos nos conscientizar de que a aprendizagem de acordo com Campos (1987), é um processo dinâmico, dada a dependência do aprendiz e a participação total e global do indivíduo. Ou seja, o aluno necessita querer aprender e participar da sua aprendizagem. Porém, podemos ressaltar também, que nesse processo, o professor tem uma responsabilidade muito além das que o livro didático, o Datashow e o quadro podem determinar. O professor, precisa familiarizar-se com os saberes que seus alunos trazem consigo das suas vivências diárias e refletir em sua própria ação, como recomenda Schön (1987, p.03):

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

O autor nos revela a responsabilidade do professor para com o seu educando: percebendo-o, conversando, ainda que no desenvolver de um aprendizado colaborativo<sup>7</sup> e a partir daí, extrair subsídios que possam substanciar seu fazer matemático de modo que todos os envolvidos

---

<sup>7</sup> Refere-se a um método de instrução/aprendizagem no qual os estudantes trabalham juntos, em pequenos grupos, em torno de um objetivo comum. Os alunos são responsáveis pelo aprendizado uns dos outros, de modo que o sucesso de um ajuda no sucesso dos outros (GOKHALE, 1995).

possam alcançar um estado de satisfação com o que se aprende. E isso, está intimamente ligado, com o cotidiano desse aluno.

As colocações de Schon, ajudam a responder, em parte, o questionamento anterior, pois, não queremos aqui, determinar ou causar a impressão de que os saberes a serem ensinados em relação a ciência aqui discutida, sejam somente àqueles, que fazem parte da zona de conforto do aluno, neste caso os que estão presentes, em seu cotidiano e sua relação com o mundo. Obviamente, que cada campo do conhecimento, possui seus saberes e que no âmbito da escolarização, estão recomendados, em construtos específicos para modalidades e níveis da Educação no Brasil. O que desejamos é salientar que o associar desses conteúdos recomendados com a realidade dos sujeitos educativos, é um ponto de partida interessante para despertar o interesse dos mesmos pelo que estão estudando.

A partir do exposto, podemos inferir que nos espaços onde ocorrem a disseminação, apropriação, discussão e desconstrução dos saberes matemáticos, não cabe mais aos profissionais encarregados dessa função, “esconderem-se” atrás do rigor e complexidade intrínsecos na disciplina. Ao contrário, o que cabe é educandos e educadores dialogarem sobre as diversas possibilidades da aquisição desses saberes, sua utilização na busca por uma reflexão que resulte numa transformação de todos e todas no chão das salas de aula, dentro dos muros da escola e fora deles.

### **A Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil: de onde partimos, como estamos e para onde iremos**

Nunca se discutiu tanto a Educação brasileira como nos dias atuais. Grande parte dessas discussões referem-se à Educação Básica que é regulamentada por diversos documentos oficiais que viabiliza essa indispensável fase escolar. Nesse cenário, a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, chama atenção por sua natureza desafiadora à comunidade docente, sinalizando uma busca por pontos de melhorias que possam dar novos rumos à sua existência e significativa permanência nas unidades de ensino.

Carente em desatar muitos nós, a EJA é uma modalidade<sup>8</sup> que para ser entendida, recomenda-se uma apropriação do seu percurso histórico, bem como, os “nós” que já foram desatados e os que esperam por desatar. Embora, Cruz e Teixeira (2012), afirmem que, historicamente é entendida como uma ação compensatória que procura corrigir uma lacuna no processo de escolarização, precisamos nos questionar acerca do ponto de partida para essa “movimentação” em torno da escolarização de adultos.

Documentos dão conta de que, a escolarização de adultos em nosso país, tem sua origem desde o período colonial quando os Jesuítas trouxeram a sua marca alfabetizadora sobre os primeiros habitantes que aqui residiam. Estudos como os de Haddad e Di Pierro (2000) e Vanilda Paiva (1981) revela o percurso histórico da EJA no Brasil e como a tessitura desse lugar de aprendizagem está diretamente relacionada com fatores culturais, econômicos, movimentos sociais e políticos, destacando, o programa Mobral<sup>9</sup> como um marco importante no período.

Para além, desses documentos, e estudos teóricos, seria injusto, não citar, como uma ação revolucionária não só para o período anteriormente descrito, mas, para a Educação Nacional em todos os tempos, a experiência pioneira de Paulo Freire em Angicos<sup>10</sup> que resultou na aprendizagem de todos envolvidos no processo como nos conta Freire (1996, p.58):

Angicos teve um papel pedagógico enorme para nós. Angicos nos formou e reformou. Não foi a gente que chegou e educou o povo, não! A gente chegou, assustou-se, espantou-se e aprendeu. Agora, como ninguém aprende só, ao aprender ensina, a gente ensinou ao povo.

Ensinar ao povo, sem dúvidas, foi um dos objetivos dessa formidável experiência. Isto significou também, que não se tratou de um

---

<sup>8</sup> Definida pela LDB 9394/96.

<sup>9</sup> Segundo Paiva (2013), “o Movimento Brasileiro de Alfabetização logrou ultrapassar a barreira dos 10 anos de existência, ao longo dos quais ele manteve o discurso do êxito pretendendo ter reduzido os índices de analfabetismo do país de 33.6% (1970) para menos de 10% (1980)”.

<sup>10</sup> Angico é uma árvore grande, frondosa, boa lenha que por conta de sua frequência deu nome ao Município localizado na zona do sertão no centro-norte do Estado do Rio Grande do Norte.

processo de ensino e aprendizagem onde houve somente, os que ensinaram e os que aprenderam, pelo contrário, todos foram oportunizados a troca de experiências oriundas das suas vivências formativas. Ao tomarmos conhecimento desses fatos históricos, um questionamento se torna pertinente: após um início conturbado de lutas, programas e manifestações políticas e sociais, como se encontra a Educação de Jovens e Adultos no atual cenário da Educação no Brasil?

Como dissemos, muitos “nós” precisam ser desatados quando nos referimos a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas dentre eles os que dizem respeito as políticas públicas, estudantes e profissionais da educação. Atualmente, a EJA, encontra-se regida pela LDB 9394/96 e nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos expressas na Resolução CNE/CEB nº1/2000 com fundamentação no Parecer CNE/CEB nº11/2000. Logo, quem são os estudantes que se beneficiam dessa modalidade de ensino?

A EJA, possui um perfil que engloba o indivíduo das mais diversas classificações, seja das classes sociais, seja da classificação de gênero, cor, raça e de acordo Faria (2012, p. 07):

Os sujeitos da EJA são: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens, jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores, trabalhadores, desempregados; origem rural ou urbana; vivendo em metrópoles cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais, todas elas constituem as singularidades do povo brasileiro, e necessariamente precisam permear os encaminhamentos, os planejamentos e implementações de políticas para a EJA.

A autora ao caracterizar o perfil dos estudantes da EJA, trouxe explicitamente, que devemos nos preocupar com todas as questões que envolvem a temática e traça um marco histórico também, se compararmos o perfil desses mesmos educandos, em tempos iniciais, já descritos, nos leva a compreensão, de que as lutas para alfabetizar adultos no país, ainda estão longe de acabar e, por conseguinte, é lícito de que permaneçamos estacionados nos mesmos entraves das décadas do século passado: as políticas públicas para a educação que, segue impiedosa em



seus objetivos de somente divulgar números e maquiagem, a realidade de descaso que ainda permeia a escolarização no país.

Todavia, enxergamos ainda que de fato, houve uma evolução e necessitamos que muito mais venha a acontecer. Para tanto, precisamos nos orientar principalmente, onde estamos e para onde iremos nesse cenário. Daí, então, não podemos ainda prever, ou afirmar se chegaremos a um ponto de alfabetização na totalidade das camadas populares, de certo mesmo, quando se trata da Educação de adultos, de acordo com Faria (2012) devemos atentar para anseios e demandas e isto significa construir com eles e não para eles. Entendemos, portanto, que no ato de construção da EJA precisamos incentivar aos alunos e alunas, enquanto educadores, a se tornarem protagonistas da sua própria ação no educar e proporcionar-lhes ferramentas para continuarem lutando por seus direitos. Ler, escrever, e capacidade crítica de questionar e modificar a realidade na qual encontram-se inseridos, nos parecem ferramentas ideais.

### **Etnomatemática: limites e possibilidades de auxílio no processo de Ensino e Aprendizagem de Matemática de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**

Ao longo da história convivemos com a realidade e suas diversas nuances. Assim, de modo natural, o homem buscou diferentes formas de lidar, compreender e transformar sua realidade. O desenvolvimento de uma sociedade capitalista, certamente, transformou o sistema educativo em uma grande fonte de emprego, de modo que isto representa um elemento que tem a ver com a acumulação de capital (TORRES, 1997).

Na EJA, é possível, encontrar estudantes que trabalham e vão para a escola na busca de oportunidade para atingir objetivos pessoais. Para tanto, esses estudantes, vislumbram de alguma maneira a valorização dos conhecimentos que lhe são adquiridos ao longo da sua vivência enquanto cidadão e, por conseguinte, que os seus saberes, também possam estar relacionados com os saberes que pela escola estão legitimados como sendo da composição curricular.

A Etnomatemática<sup>11</sup>, como um programa que busca entender a cultura do saber matemático, foi desenvolvido sobre uma trama teórico-prática que originaram encaminhamentos capazes de permear o entendimento desses saberes, e adaptação dos povos a essa cultura. Embora, seu papel não se esgote apenas nisso, o que podemos verificar a partir do que explica D'Ambrosio (2004, p. 45):

O programa Etnomatemática não se esgota no entender o conhecimento [saber e fazer] matemático das culturas periféricas. Procura entender o ciclo da geração, organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Naturalmente, no encontro de culturas há uma importante dinâmica de adaptação e reformulação acompanhando todo esse ciclo, inclusive, a dinâmica cultural de encontros [de indivíduos e de grupos].

É provável que nesse encontro de indivíduos e de grupos se disseminem saberes matemáticos do cotidiano desses membros e que estejam ligados com suas atividades laborais e que nessa dinâmica de adaptação e reformulação, originem-se elementos que levem os alunos e alunas se perceberem imbricados na construção do conhecimento e principalmente, que produzem e lidam com a Matemática em todo tempo em seu cotidiano. O saber e o fazer estariam ligados a uma realidade carente de desvelamento e incentivo que, muitas vezes, são fundamentais para a permanência dos estudantes nos espaços formais de educação.

O autor, ao evidenciar a função do programa em questão no tocante ao conhecimento, revela-nos um tripé que nos parece essencial à sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem na EJA: organização intelectual, organização social e difusão desse conhecimento. Isto, de forma dialógica no contexto da sala de aula, pode representar uma ruptura de valores e posturas que só irão colaborar para o bom andamento das atividades educativas.

---

<sup>11</sup> D'Ambrosio (2004, p.47) "para compor a palavra Ethno-matema-tica, utilizou as raízes tica, matema e etno com a finalidade de enfatizar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos) ”.

Se por um lado, as ideias do autor, pressupõem uma valorização do cotidiano, é comum no discurso de muitos docentes, a ideia equivocada de que os saberes escolares devem ser esquecidos ou até mesmo substituídos pelos saberes do cotidiano de seus alunos. Existem também representantes desse pensamento e que escreveram sobre o assunto fazendo uso de argumentos potentes e bem fundamentados. Para ilustrar e comprovar essa afirmativa, vamos observar o que, Giardinetto (1999, p.59) sobre o assunto:

No entanto, é preciso considerar que, embora seja necessário, valorizar o conhecimento cotidiano no processo pedagógico, verifica-se em algumas pesquisas, uma polarização entre “saber cotidiano” e “saber escolar”, enfatizando-se a forma unilateral da utilização do saber cotidiano, e gerando, com isso, o fenômeno da supervalorização do saber cotidiano em detrimento da sua relação com o saber escolar [...] constatou-se que esse fenômeno se faz presente de forma muito mais enfática em algumas pesquisas da denominada linha de pesquisa Etnomatemática.

Embora o autor considere, a importância do saber cotidiano para o campo pedagógico, ele, de forma equivocada, coloca a Etnomatemática como uma linha de pesquisa que supervaloriza o saber cotidiano em detrimento da sua relação com o saber escolar. Respeitando o ponto de vista de Giardinetto, devemos entender, que trazer à baila os saberes do cotidiano, é dar importância aos alunos e alunas da EJA que estão nas comunidades quilombolas, nos movimentos negros, nas periferias e que chegam aos espaços de aprendizagem, após desenvolverem suas atividades laborais, utilizando-se de conhecimentos matemáticos práticos que não necessitam da formalização acadêmica complexa e muitas vezes ultrapassada, que saem das escritas gigantescas de cálculos em quadros por profissionais que nessa modalidade de escolarização, já estão à beira da aposentadoria ou complementando a carga horária nas instituições de ensino na Educação Básica.

Dizer que um programa que surge como uma sugestão de ferramenta ao alcance do professor é uma supervalorização do saber cotidiano é ainda, desvalorizar pesquisas e pesquisadores, que buscam

dentro do ramo da Educação Matemática, possibilidades de auxiliar os docentes espalhados nas escolas em todo o país e que no chão das suas salas-de-aula, se desdobram para construir e desconstruir conhecimentos, com educandos exaustos das feituradas do seu labor e que carregam consigo agruras causadas ora por suas vivências dentro e fora dos muros da escola.

É importante ressaltar, que, o público da EJA, é caracterizado por anseios e por suas próprias demandas que os fazem deslocar para o ambiente da sala de aula, não para o aprender por aprender, mas, carecem também de uma aprendizagem que consubstancie a sua dignidade enquanto ser humano e seja acolhido em um nível de afetividade, respeitosa nas relações com o professor e os colegas. Daí, valorizar o saber cotidiano, é reforçar o diálogo entre educadores e educandos principalmente, em torno de uma discussão que os permita a compreensão da sua realidade buscando transformá-la para serem mais (FREIRE, 2005).

Esse mais, não deve ser caracterizado pelos padrões econômicos elitistas que nos são impostos pela contemporaneidade. Isto porque, é necessário que o desejo de ser mais nasça em cada um desses sujeitos educativos e claro que, expressamente, incentivado, estimulado e promovido pelo ambiente escolar, onde se busca compreender todos os saberes e estes consubstanciados pelas experiências tácitas desses partícipes.

Sendo assim, existe uma profunda relação da Matemática com a Etnomatemática que ultrapassa o estudo de Matemática das diversas etnias. A disciplina conhecida como Matemática é originalmente, uma Etnomatemática dado seu surgimento na Europa com as contribuições de civilizações do Oriente e da África. Atingindo a forma atual nos séculos XVI e XVII, essa ciência seduz alguns e para outros tantos, representa complexidade, rigor e na EJA, não diferente de outros contextos, um verdadeiro desafio (D'AMBROSIO, 2004).

### **Considerações Finais**

A partir da análise sobre as obras literárias ora estudadas e dos documentos oficiais que regem a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas no Brasil, foi possível perceber inicialmente, que o ensino de Matemática nessa modalidade, necessita acompanhar a evolução social, no que diz respeito as novas TICs para a Educação. Isto significaria uma verdadeira revolução nesse processo e certamente, daria contribuições importantes para a aprendizagem da disciplina, além, de conceder novos ares na relação Professor e Discente, culminando com a possibilidade do interesse dos alunos e alunas pelos saberes muitas vezes complexos dessa ciência.

Se observarmos que de fato, existe uma complexidade teórica, que de certa forma dificulta a aprendizagem, recomendamos, nessa direção, um fazer matemático imbricado na preocupação docente em promover o diálogo entre a Matemática do cotidiano e a matemática acadêmica. Isto significaria oportunizar aos estudantes, uma aquisição de saberes mais justa, preconizadora de um ambiente saudável e colaborativo.

É necessário apontar, que os saberes referentes à disciplina de Matemática, ministrados nas EJA, são constituintes de conteúdos formais e que são estudados em séries dos ensinos Fundamental e Médio da Educação Básica. Isto, gera um desconforto, principalmente, para os estudantes da modalidade, porque, é comum a reprodução por parte dos professores de suas metodologias e técnicas de ensino bem como instrumentos de avaliação, o que termina desconsiderando uma característica singular dos alunos e alunas, que é o desejo de novas formas de ensinar e de aprender conteúdos que em outro momento não foram assimilados devidos aos percalços enfrentados em outrora.

Outro ponto importante, é constatar, que a EJA, ao passar por um caminho marcado por lutas sociais, que concorreram para a legitimação da sua existência, nos convida à reflexão de um novo pensar sobre o perfil dos nossos educandos aqui inseridos, nas políticas públicas destinadas a este fim, nos profissionais da educação e suas condições para estarem ministrando aulas a esse público. Agindo assim, estaremos

valorizando tantos outros que em seu tempo e antes de nós, lutaram para que hoje pudéssemos discutir com certa “tranquilidade” sobre o tema.

Assumir, nossa parcela de comprometimento com a EJA, só dignifica o fazer docente. Não no sentido, de cumprimento de carga horária ou de atingirmos o maior número de conteúdos matemáticos estudados. Necessitamos, nessa carga horária e nesses conteúdos ministrados, de uma tomada de decisão, que aponte para o desenvolvimento dos indivíduos com os quais lidamos todos os dias em nosso fazer docente.

Por fim, se procurarmos responder de que forma, a Etnomatemática, auxilia no processo de ensino e aprendizagem de pessoas, jovens, adultas e idosas, poderíamos começar dizendo que através da conscientização de que os saberes escolares e os saberes do cotidiano estão intimamente ligados numa relação onde todos os envolvidos no contexto escolar, percebam que estão imbricados na aquisição destes saberes e que isto os possibilitará uma compreensão mas justa e menos complexa desta que notadamente é uma disciplina espetacular.

### Referências

- CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: vozes, 1987.
- CRUZ, Nádia Silva; TEIXEIRA, Patrícia Magalhães. **Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos**: pontuando desafios. Monografia (Graduação em Pedagogia – Gestão e Docência dos Processos Educativos). Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DEDC – Campus XII – Guanambi, 2012.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática e Educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). **Etnomatemática, Currículo e Formação de Professores**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. P. 39-52.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. A precarização e a (Des) profissionalização Docente na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Marília – SP, 2012. Disponível em: [http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt7/a\\_precaizacao.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt7/a_precaizacao.pdf).
- FREIRE, P. **Educação Matemática. Documentário**. 1996. disponível em: <http://cineaprendizagem.blogspot.com/2011/06/paulo-freire-fala-sobre-educacao.html>. Acesso em 18 de junho de 2016.

\_\_\_\_\_ in: LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: uma experiência pioneira de educação. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**: Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

GOKHALE, A.A. **Collaborative Learning enhances critical thinking**. Journal of Technology Education, 7(1):22-30, Fall, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p.108-130 maio-ago. 2000.

LIBANEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: cortez, 2012.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Mobral**: Um desacerto autoritário. Belo Horizonte, agosto de 1981. Disponível em: <http://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2214>.

SANTOS; José Jackson Reis dos; PEREIRA, Sandra Márcia Campos; WESCHENFELDER, Lorita Maria. (ORG). **Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas**: Interfaces entre direito à educação, educação popular, currículo(s) e saberes experienciais. Salvador – BA: EDUNEB, 2016. P.09.

SCHON, Donald A. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

## PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

*Jorge Santos de Almeida<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Este artigo é baseado em bibliografia. Com a finalidade de revermos a estrutura teórica da educação brasileira fundamentada no pensamento de Piaget e Vygotsky e também as ideias Winnicottiano. Mostrando ao educador que a estrutura do construtivismo se for usado de forma equilibrada e corretamente pelo professor auxilia a criança a resolver as questões problemáticas que são apresentadas e solucionadas a partir do seu raciocínio. Por outro lado, Piaget indica o modelo psicogenético a partir da competência linguística, competência cognitiva, competência moral e competência social na interação com outras pessoas capacita a desenvolver operações lógicas. Por outro lado, Vygotsky utiliza a abordagem sócio-histórica tendo como premissa os fenômenos psicológicos adquiridos à medida que os indivíduos participam de interações sociais. Em suma, essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações entre história individuais e história social. Já Winnicott apresenta o ambiente escolar como o lugar para o indivíduo desenvolver seu papel social. Orientando professor a cuidar da criança que sofre hostilidade, juntamente com as crianças emocionalmente saudável levando a ampliar a virtude do amor.

**Palavras chaves:** Psicologia, educação, construtivismo, ambiente, história.

---

<sup>1</sup> Currículo :Bacharel em Teologia – Faecad – Pós – graduado em História da Igreja – Faecad. Licenciatura em Filosofia Plena – Faerpi. Bacharel em Psicanálise Clínica – Especialização em Psicanálise Infantil – Faste. Doutorado em Teologia e Missões Mundiais – Fest – Faerpi.



## **Introdução**

Deste modo, percebo que as teorias construtivas são bastante complexas, por outro lado, os educadores, que adotam esses pressupostos como base e fundamento de suas propostas de ensino, têm cometido sérios enganos. Por essa razão, chamar a atenção do educador (a) para alguns equívocos mais comuns, alertando – o (a) para que também não os cometa. Por outro lado, abordagem sócio - histórica apresentada por Vygotsky tem como premissa os fenômenos psicológicos na interação social. Por outro lado, Winnicott apresenta a escola como ambiente ideal para o indivíduo desenvolver seu papel social. Ajudando o professor (a), a acolher criança carente de amor e ampliar o amor nas crianças emocionalmente saudável. A partir deste momento conheceremos a estrutura construtivismo.

## **Os equívocos sobre o construtivismo**

### **Uma postura construtivista elimina os programas de ensino?**

Deste modo, deixar que o ensino transcorresse apenas em função dos interesses e solicitações dos alunos seria adotar uma postura espontaneísta e construtivismo não é sinônimo de espontaneísmo. Na verdade, o construtivismo propõe uma maneira de ensinar que leva em consideração a forma pela qual a criança resolve as situações problemáticas que lhe são apresentadas. Por outro lado, deve-se esperar que a criança elabore suas respostas, evitando interferir em seu raciocínio. Em suma, não se deve colocar para a criança problemas que lidam com razão-proporção antes que a criança domine esta operação lógica (por volta de 10 anos) é improdutivo e desestimulante.

### **Quem adota a postura construtivista deve realizar avaliações?**

Ademais alguns erros cometidos pelas crianças são explicados pelo estágio de desenvolvimento de seu raciocínio, costuma-se pensar que não se deve avaliar a aprendizagem infantil. No entanto, as avaliações são indispensáveis quando se adota uma postura construtivista, pois, em lugar de considerar apenas o que é certo ou errado, tem-se de analisar o raciocínio que está por detrás do erro cometido pela criança. Por outro lado, dependendo do estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança avaliada sua estrutura mental determina um tipo de resposta; é

avaliando a resposta dada que se pode concluir se a criança está no período pré-operacional ou operacional concreto; se já domina as operações de classificação e seriação, portanto, se já formou o conceito de número e outros avanços no seu desenvolvimento<sup>2</sup>.

### **Podem professores construtivistas chamar atenção, impor uma certa disciplina?**

Percebe-se que essa crença frequente é de que a adoção do construtivismo elimina qualquer possibilidade de se colocar limites no comportamento da criança. Por outro lado, Piaget analisou a construção do julgamento moral e autonomia e, ao fazê-lo, realçou que, após a fase de anomia, a criança vive uma fase de heteronomia, na qual ela constrói seu modelo de certo/errado a partir dos limites impostos pelo adulto. Em suma, deve-se lembrar que as pessoas não atingem a autonomia se não passarem por essa fase heterônoma, isto é, se não aprenderem o que é certo ou errado a partir da intervenção do adulto.

### **O construtivismo aplica-se a crianças com qualquer nível de inteligência?**

Ocorre ainda outra ideia amplamente difundida é de o construtivismo sugere um modelo de ensino aplicável somente a crianças bem-dotadas. Portanto, isto não é verdade pois o construtivismo, diferentemente de posturas tradicionais, tem o objetivo de acompanhar o desenvolvimento de cada criança. Por outro lado, é sabido que todas as crianças passam pela mesma sequência de desenvolvimento, mas, como o ritmo é variável de uma criança para outra. Contudo, a postura construtivista está sempre voltada para analisar o raciocínio da criança em cada momento de seu desenvolvimento, é provável que ele seja mais adequado ao ensino de crianças com dificuldades de aprendizagem do que outros modelos de ensino.

### **O construtivismo é o melhor modelo de ensino?**

Deste modo, alguns especialistas em educação costumam considerar que o construtivismo é o modelo teórico que melhor fundamenta o ensino e, por esta razão, os professores deveriam ser

---

<sup>2</sup> Goulart, 2014 pp. 134-136.

treinados para utilizá-lo. Portanto, Trata-se de uma postura teórica bem fundamentada na pesquisa, contudo não se pode afirmar que seja melhor. No entanto, outros modelos de ensino também se basearam em pesquisas científicas e merecem crédito. Conclui-se, para se tornar construtivista, um professor tem de apresentar algumas características de personalidade que habilitem a assumir tal postura. Ele deve ser uma pessoa capaz de observar muito, deve ser paciente para esperar que o aluno demonstre seu raciocínio sem fazer antecipações e deve se identificar com os princípios do construtivismo. Portanto, o melhor método de ensinar é aquele que o professor conhece bem e no qual acredita, por isto o aplica com êxito. A partir deste momento vou focalizar o modelo psicogenético.

### **O Modelo psicogenético proposto Piaget**

Percebemos neste modelo psicogenético, sendo mais completo proposto por Piaget, em 1932, abarcava a relação entre as estruturas e o desenvolvimento social. Nesta época, Piaget abordou a competência moral, que é a compreensão do caráter consensual das regras sociais, a competência linguística, que implica a capacidade de lidar com ideias abstratas e a relação que estes dois aspectos têm com a competência cognitiva. No entanto, o desenvolvimento cognitivo é, pois, um processo social; a interação com outras pessoas tem importante papel no desenvolvimento das operações lógicas. Logo, a cooperação influencia significativamente a visão do mundo do sujeito e lhe permite evoluir de uma perspectiva subjetivista para a objetividade.

Por outro lado, costuma-se, por este motivo, falar de cooperação para se fazer referência a este processo de desenvolvimento das operações no convívio social. Em suma, a linguagem constitui o recurso através do qual a criança representa o mundo que vai percebendo; sua maneira de falar é condizente com sua estrutura mental, o que nos permite uma análise do desenvolvimento cognitivo através da fala. Por outro lado, o convívio social, contudo, nos leva a alguns enganos; crianças que convivem com adultos ou criança mais desenvolvidas costumam dar a impressão de que já apresentam estruturas mentais evoluídas, quando sua linguagem é apenas uma

repetição da fala de outros, sem que haja compreensão. Deste modo, crianças que falam fluentemente nem sempre dominam os conceitos usados em seu vocabulário. Neste caso, deve-se dar-lhe a oportunidade de falar sobre o que faz fazer suas próprias descobertas e discorrer sobre elas. Ainda facilita a formação e desenvolvimento de conceitos e a expressão oral da criança solicitando-lhe que apresente verbalmente seu raciocínio durante o trabalho e aceitando declarações adequadas ao seu nível de desenvolvimento.

No entanto, a evolução da linguagem e do raciocínio se dão completamente, não se podendo afirmar que uma seja determinante de outra, mas que se interinfluenciam<sup>3</sup>. Deste modo, conclui-se que registramos uma inferência: a educação deve ser orientada para a autonomia. Ao analisar o desenvolvimento do julgamento moral, Piaget faz referência aos estágios pré-moral, de heteronomia e de autonomia. Portanto, este último seria o nível mais evoluído do desenvolvimento e a interação com o adulto é muito significativa para que se possa atingi-lo plenamente. Em suma, a meta da educação é a formação de indivíduos autônomos, os educadores deveriam retomar a análise do desenvolvimento afetivo-social realizado por Piaget.

### **Implicações do pensamento piagetiano para a aprendizagem**

Deste modo, ao defender uma educação voltada para autonomia, Goulart (2005) diz que se voltou a falar, nos últimos tempos, em desenvolver a autonomia nas pessoas que se educa, em respeitar a liberdade do outro e dar-lhe a chance de escolher. Por outro lado, no plano intelectual é fácil justificar a opção por Piaget, onde se acredita na construção, pelo sujeito, de sua própria aprendizagem. Dando ênfase à resposta dada pelo aluno (se possível, uma resposta criativa) tenta-se abandonar os modelos preestabelecidos de respostas definidas na formulação. Por outro lado, conforme Moretto (2003) afirma que cabe ao professor conhecer com boa profundidade os conteúdos de sua disciplina ou área de saber. No entanto, deve conhecer as características psicológicas do desenvolvimento de seus alunos para entender as

---

<sup>3</sup> Idem; pp. 164-166.

concepções prévias construídas e as estruturas já estabelecidas capazes de constituir-se em âncoras para novas aprendizagens. Embora Seber (1997) afirma que no contexto de sala de aula, com crianças, o que é proposto deve estar num nível um pouco superior àquele em que as crianças se encontram, para acontecer assim a motivação. Tem-se que observar que o julgamento fácil ou difícil não pode ser do professor, mas das crianças. Por outro lado, o que pertence ao professor é o conhecimento de como as crianças aprendem.

A partir desse conhecimento o professor terá condições de colocar questões que provoquem nas crianças reestruturações de conhecimentos prévios. Estas reestruturações de conhecimentos de conhecimentos prévios. Por outro lado, estas reestruturações são acompanhadas de interesse e motivação pelas atividades sugeridas. Ademais a vivencia de interesse e motivação diante das atividades propostas contribui de muitas maneiras: estimula o gosto pelos estudos, gera o sentimento de autonomia intelectual, sendo que a criança aprende a buscar recursos próprios para refletir sobre os problemas enfrentados no dia a dia; ao invés de se tornar dependente de alguém disposto a dizer o que deve ou não ser feito, desperta uma autoimagem positiva, porque a criação se sente capaz de superar desafios, transformando-os em novas conquistas.

Por outro lado, os objetivos pedagógicos necessitam estar centrados no aluno, a partir das atividades do aluno. Deste modo, os conteúdos não são concebidos como fins em si mesmos, mas como instrumento que servem ao desenvolvimento evolutivo natural, primazia de um método que leve ao descobrimento por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor. Portanto, a aprendizagem é um processo construído internamente. Conclui-se que a aprendizagem depende do nível de desenvolvimento do sujeito, e é um processo de reorganização cognitiva. Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem. Contudo a interação social favorece a aprendizagem. Sendo as experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e

intercâmbio de pontos de vista na busca conjunta do conhecimento<sup>4</sup>. A partir deste momento iremos nos ater a estrutura do pensamento de Vygotsky e suas implicações práticas.

### **A Abordagem sócio – histórica Vygotsky**

Percebo que os princípios básicos da abordagem sócio - histórica começam com a premissa de que “os fenômenos psicológicos são elaborados humanamente à medida que os indivíduos participam de interações sociais e à medida que empregam instrumentos (Tecnologia) (RATNER, 1995, p.6). Por outro lado, Vygotsky sustenta, ainda, que todos os fenômenos psicológicos constituem momentos de consciência social e têm um caráter social e consciente.

No entanto, nos seres humanos adultos, a emoção, a percepção, a aprendizagem e outros fenômenos não constituem processos naturais como nos animais ou nos bebês; eles dependem de conceitos sociais e estão impregnados pela linguagem. Em suma, acredita-se que os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural. Um outro princípio defendido pelos soviéticos é que os fenômenos psicológicos se inter-relacionam dialeticamente. Isto significa que a qualidade desses fenômenos se interpreta, ou seja, cada fenômeno atinge o interior do outro, de modo que eles são internamente relacionados.

Deste modo, esses princípios nos oferecem elementos para analisar a relação pedagógica, pois oferecem referências sobre os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento. O desenvolvimento humano, por exemplo, não é percebido como mera acumulação de mudanças unitárias, mas segundo Vygotsky (1988), o desenvolvimento constitui: “um complexo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social “ (VYGOTSKY, 1998, p. 33). Por outro lado, ao adotar este

---

<sup>4</sup> Quadros, 2017, pp. 133 – 135.

conceito, Vygotsky estava admitindo a determinação histórica e o papel da transmissão cultural no processo de desenvolvimento humano.

Para Ele, as crianças têm seu desenvolvimento transformado em função dos contextos culturais e históricos nos quais vivem. Assim, diferentemente dos comportamentistas, que consideram que todas as crianças reagem do mesmo modo aos estímulos que são apresentados, e diferentemente de Piaget, que admitiu a existência de estágios universais, no entanto, Vygotsky valorizou sobremaneira a interação das condições sociais em transformação e dos substratos biológicos do comportamento. Em suma, ao analisar a relação entre o desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky inova, começando por chamar a atenção para o fato de que a aprendizagem de uma criança não se inicia na escola; tem sempre uma história prévia, pois ela teve de lidar com operações de adição, divisão, tamanho, entre outras. Mesmo nos anos pré-escolares, a criança aprende fatos que virão a constitui a base do conhecimento científico que ela irá adquirir no aprendizado escolar. Isto ocorre porque a criança aprende a falar com os adultos e, através da formulação de perguntas e respostas, adquire informações. Conclui-se, que o desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde o primeiro dia de vida de uma criança e serão influenciados pelo ambiente social e cultural no qual a criança vive seus primeiros anos<sup>5</sup>.

### **Dificuldade do pensamento de Vygotsky na prática**

Deste modo, conforme Woolfolk dá algumas diretrizes de aplicação prática das ideias de Vygotsky aos procedimentos de sala de aula: Uma delas é adaptar o suporte às necessidades dos alunos, por exemplo: 1) Quando os alunos estiverem começando tarefas ou tópicos, ofereça modelos, pistas, inícios de frases, orientação e avaliação, e à medida que eles aumentaram sua competência, dê menos suporte e mais oportunidade de trabalharem independente. 2) Dê aos alunos escolhas quanto ao grau de dificuldade ou o grau de independência nos projetos, estimule-os a se desafiarem e a buscarem ajuda apenas quando realmente estiverem confusos.

---

<sup>5</sup> Idem; pp.211-212.

Por outro lado, assegure que seus alunos tenham acesso a ferramenta de promoção do pensamento. Por exemplo, ensine seus alunos a usarem estratégias organizacionais e de aprendizagem, ferramentas de pesquisa e de linguagem – uso de dicionários, busca na internet – planilhas e programas de processamentos de texto. No entanto, modele o uso de ferramentas; mostre aos alunos como você utiliza uma agenda eletrônica ou mesmo comum no seu dia a dia para fazer planos, administrar seu tempo. Portanto, utilize o diálogo e a aprendizagem em grupo, experimente, por exemplo, a orientação dos pares, ensine aos alunos como fazer boas perguntas e dar explicações úteis. Por outro lado, Fonseca (2008) afirma que os pais e professores no papel de mediatizadores devem apresentar situações às crianças com os seguintes direcionamentos: 1) Focar mais o processo que as respostas; 2) Colocar questões sobre o processo e extrair resposta dele; 3) Comunicar entusiasmo no processo de aprendizagem, 4) Solicitar justificativas e fundamentação mesmo para respostas corretas; 5) Transferir princípios sobre domínio de contexto escola e familiar; 6) Extrair regras e princípios das experiências cotidianas, 7) Enfatizar a ordem e a previsibilidade das situações vividas; 8) Estabelecer hábitos lógicos e criar insatisfação à volta da imprecisão, da falta de evidências e da incoerência; 9) Aceitar, quando possível, as respostas dos mediatizados e dos jovens, mas corrigir as respostas incoerentes ou incompletas<sup>6</sup>. A partir deste momento sugiro o ambiente escolar na ideia do pensamento winnicottiano.

### **A Escola em Winnicott**

Deste modo, Winnicott aponta a importância da escola como apta a conhecer e acompanhar o desenvolvimento emocional do indivíduo, para que ela pudesse exercer o seu papel da melhor forma possível. Por outro lado, a escola maternal, ou pré-escola, por exemplo, precisa conhecer muito bem o papel da mãe e as necessidades da criança nessa fase. No entanto, mesmo acreditando ser necessário esse conhecimento, para o autor, “a função da escola maternal não é ser um substituto para a mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha (Serralha, p.80).

---

<sup>6</sup> Idem, pp. 151 – 153.



Ademais a pré-escola não tenha essa função de ser um substituto de uma mãe ausente, nela não pode haver cuidado “mecânico” ou impessoal por parte dos professores, educadores e outros profissionais, porque, conforme Winnicott, a criança entende essa forma de cuidado como “hostilidade” ou “indiferença”. Deste modo, todo o cuidado na seleção de pessoas para trabalhar nesse tipo de escola seria pouco. Ele insistia em dizer que o “treinamento não produz o bom cuidador de crianças” e um edital, ou anúncio, para chamar pessoas para um desses cargos deveria conter os dizeres: “Somente se candidatem aqueles capazes de amar”. Por outro lado, algumas características pessoais como ser sentimental, impaciente, insensível, desconfiado ou superior, para Winnicott, não deveriam ser qualidades marcantes da personalidade de profissionais que trabalham em uma pré-escola<sup>7</sup>. Por outro lado, as crianças nesta fase, ainda não possuem uma firme relação com a realidade externa, a integração de suas personalidades ainda não é plena, o amor primitivo tem finalidade destrutiva e ainda não sabem tolerar e dominar os instintos.

Por isso é que elas vão precisar de que o ambiente escolar seja estável e pessoal, com muito amor, firmeza e tolerância, para que elas possam se desenvolver emocionalmente. Caso contrário, essas crianças terão muito medo de seus próprios pensamentos e de sua imaginação, e a consequência poderá ser a repressão ou inibição destes. Todavia é muito importante que os pais e outros profissionais, como psicanalistas e psicólogos, confiem no professor e acreditem na capacidade que este tem de ensinar e transmitir conhecimentos, evitando interferir naquilo que é mister deste. O que o professor precisa é de apoio e sustentação por parte dos pais e da instituição escolar para bem exercer seu papel. Se ele tiver essa sustentação, ele poderá estar mais próximo do aluno para compreender como cada um aprende e quais são as suas necessidades individuais. Por outro lado, o professor lida com a parcela menos saudável da sociedade, o ensino poderá não ser a única tarefa a ser realizada por ele.

---

<sup>7</sup> Serralha, 2016, pp. 79 - 80

Conforme ressalta Winnicott, os alunos que preocupam o professor, não são somente aquelas crianças nitidamente difíceis, “atrevidas e desobedientes”, contudo aquelas que são totalmente submissas e estão longe de ser personalidades saudáveis. Vale lembrar, que esses alunos podem se apresentar assim devido seu ambiente não estar conseguindo oferecer o que eles estão necessitando. Sobretudo, na própria comunidade escolar, podem existir falhas desse tipo, desde a falta de criatividade dos profissionais para encontrar soluções para as dificuldades com as quais se deparam, pressionados pelas exigências de uma legislação educacional generalista, até a falta de solidariedade dos pais dos alunos sem necessidade especiais, que sentem seus filhos prejudicados pela presença daqueles que precisam de sua atenção (Serralha, 2013). Concluem-se, esses alunos – os difíceis e os submissos, independentemente da origem dos problemas – vão requerer ajuda especializada. Ainda conforme Winnicott, “a escola para crianças difíceis é por definição muito mais do que uma proposição de ensino, porque nela o ensino é secundário ao manejo”.

Nesses casos, essas crianças acabam se aproximando “do serviço social e da psicoterapia. Devido a escola não conseguir apenas com o quadro de educadores atender a todas as necessidades dessas crianças. Por outro lado, as crianças de uma escola, indicam outros fatores desde problemas neurológicos e cognitivos, até problemas de comportamentos antissociais<sup>8</sup>.

### **Considerações finais**

Conforme Berger (1983) denominou dependência, estendendo este conceito à problemática da educação. Por outro lado, o conceito de subdesenvolvimento e a teoria da dependência, a fim de compreender o sistema educacional, onde a Psicologia tem sido chamada a atuar como instrumento de trabalho. Em suma, analisando as relações entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, a teoria da dependência realça que estas relações abrangem não só a dimensão econômica, mas também as dimensões políticas, sociocultural e na política educacional dos dominados. Deste modo, os conceitos de Piaget e Vygotsky e outros

---

<sup>8</sup> Idem, pp. 81 – 82.

teóricos são os fundamentos da formação acadêmica brasileira. Contudo, não tira o mérito dessas teorias a causa problemática existente em nossa educação básica. É necessário que o professor conheça bem a teoria que vai utilizar na sua prática pedagógica. Sobretudo concordo com Vygotsky que a educação não depende só da escola. Há outros elementos como os pais, adultos e outros fatores externos que contribuíram no desenvolvimento cognitivo dessa criança no seu dia a dia. Por outro lado, esses fatores estão também em Winnicott, que contribuiu para o desenvolvimento da criança quando o ambiente é facilitado. Deste modo, concordo com Winnicott quando afirma que o amor demonstrado à criança pelo professor no ambiente escolar é proveitoso para o desenvolvimento cognitivo, já que muitos lares são ambientes de violências, carências e outros são praticados atos de amor. Se a professor (a) desenvolver o amor vai ampliar o que o aluno tinha de saudável no seu ambiente familiar.

**Referências**

- GOULART**, Íris Barbosa. Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações à prática pedagógica. 20 ed. – Petrópolis, 2014.
- RATNER**, Carl (1995). A Psicologia Escolar. São Paulo: T.A. Queiroz.
- VYGOTSKY**, Lev S. (1981) A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes (Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto & Solange Castro Afeche).
- QUADROS**, Emérico Arnaldo. Psicologia e desenvolvimento humano. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- GOULART**, Íris Barbosa. Piaget- experiências básicas para utilização pelo professor. 22 Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MORETTO**, V. P. Construtivismo – a produção de conhecimento em aula. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SABER**, M. G. Psicologia do pré-escolar: uma visão cognitivista. São Paulo: Moderna, 1997.
- WOOLFOLK**, A. E. Psicologia da educação. 7 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FONSECA**, V. Cognição neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicologia e psicopedagogia. 2 Ed. Petrópolis – Vozes – 2008.
- SERRALHA**, Conceição Aparecida. O Ambiente Facilitador Winnicottiano: teoria e prática clínica. /Curitiba: CRV, 2016.
- WINNICOTT**, D.W. (1980). A Família e o desenvolvimento do indivíduo. BH:Interlivros.
- SERRALHA**, C. A. (2013). A ética do cuidado e as ações em saúde e educação. In Z. Laparic (Org.), Winnicott e a ética do cuidado. São Paulo: DWW Editorial, p. 319-338.

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O ENSINO DE EQUAÇÃO E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

*José Edmilson Melo da Silva<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir perspectivas para o ensino e a aprendizagem da noção de equação na Educação Básica. Para tanto, foi realizada uma análise da epistemologia dessa noção, bem como discutidas diversas pesquisas que investigaram professores, alunos e materiais didáticos através de diferentes concepções desse conceito. Nossos resultados apontaram que o trabalho com equação vem sendo, muitas vezes, ancorado em práticas mecânicas e sem significação. Contudo, concluímos que o trabalho com as diferentes concepções da noção de equação propicia ambiente favorável à construção de significação e à formação do conceito de equação, capacitando os educandos quanto ao seu raciocínio crítico e autonomia intelectual.

**Palavras-chave:** Concepções. Ensino. Equação. Matemática.

### **ABSTRACT:**

This paper aims to present and discuss perspectives for teaching and learning the notion of equation in Basic Education. For this aim, an analysis of the epistemology of such notion was carried out, as well as a discussion was performed comprising several researches that investigated teachers, students and didactic materials through different conceptions of this concept. Our results pointed out that the activities developed with focus in equation have often been anchored in mechanical practices but without meaningful associations. However, we conclude that the work regarding different conceptions of the notion of equation provides an environment conducive to the construction of meaning and to the formation of an equation concept, enabling the students in their critical thinking and intellectual autonomy.

**Keywords:** Conceptions. Teaching. Equation. Mathematics.

---

<sup>1</sup> Especialista em Tópicos Especiais em Matemática (ÚNICA) e licenciado em Matemática (UFPE). Atua como professor da Educação Básica pela Secretaria Estadual de Educação-PE. E-mail: edmilsonmelo15152121@gmail.com.

## **Introdução**

A matemática configura-se como uma das áreas mais importantes na ciência e na tecnologia, bem como no currículo da Educação Básica de qualquer educando. Apontada por vários estudiosos como uma das disciplinas mais rejeitas pelos alunos, a matemática apresenta-se, ainda, como difícil para muitos e descontextualizada de significado para outros. (REIS, 2005).

Nesse contexto, nossa pesquisa foi motivada pelos problemas de rejeição e dificuldade apresentados pelos estudantes da Educação Básica em matemática, esses que se agravam durante a introdução da álgebra na matemática escolar, álgebra essa que é vista, muitas vezes, de forma descontextualizada e que acaba por intensificar as dificuldades que o aluno já possui e que estão associados a “problemas em aritmética que não foram resolvidos”. (BOOTH,1995, p. 33).

Assim, tal pesquisa visa responder a seguinte questão: “Como os processos de ensino e de aprendizagem podem contribuir para a aprendizagem consistente e significativa do conceito de equação, desenvolvendo capacidades críticas nos educandos? ”. Justifica-se, portanto, na importância da investigação dos processos de ensino e de aprendizagem da matemática.

Desse modo, baseados em diversas pesquisas que envolveram professores, estudantes e materiais didáticos, além de investigações epistemológicas e históricas, este trabalho tem o objetivo de apresentar e discutir perspectivas para o ensino da noção de equação que possibilitem o desenvolvimento de práticas significativas e capazes de desenvolver a construção do conceito de equação, bem como explorar nos educandos capacidades críticas e autônomas.

## **Metodologia**

Iniciamos esta pesquisa com um levantamento bibliográfico no qual foram selecionadas pesquisas nas áreas de História da Matemática e Educação Matemática a fim de identificar como a noção de equação se configura e se desenvolve ao longo dos processos históricos da Matemática. Assim, consideramos os trabalhos de Eves (2004), Garbi (2009), Garbi (2010), Pitombeira (2004), Ribeiro (2007), Ribeiro & Cury

(2015) e Silva (2017). Tais pesquisas nos permitiram explorar a epistemologia do conceito de equação ao longo dos processos históricos da civilização humana.

Partindo desse estudo, analisamos como a noção de equação é compreendida a partir de diferentes concepções apresentadas nos estudos de Ribeiro (2013) e Ribeiro & Cury (2015). Nesse momento, encontramos consistência para afirmar que o ensino da noção de equação está diretamente atrelado ao trabalho com suas diferentes concepções

Posteriormente, investigamos como ocorrem os processos cognitivos em matemática, em que destacamos estudos sobre a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento algébrico. Para tanto, consideramos, em especial, os trabalhos de Ausubel, Novak e Hanesian (1980), Ausubel (2003), Moreira (2006), Fiorentini, Miorim e Miguel (1993) e Silva (2017). Nesses estudos, buscamos identificar pontos relevantes a serem discutidos sobre a aprendizagem consistente de equação.

Assim, prosseguimos investigando as principais pesquisas que se debruçaram a investigar as concepções de equação nos processos de ensino e aprendizagem das equações. Selecionamos, portanto, as pesquisas de Barbosa (2009), Dorigo (2010) e Silva (2017), que investigaram as concepções de equação evocadas por professores de matemática, por alunos da Educação Básica e em materiais didáticos, respectivamente. Essas pesquisas nos permitiram compreender, diante de diferentes agentes do processo pedagógico, como as concepções de equação estão presentes no ensino de matemática e quais as possíveis implicações disso.

Desse modo, durante nossa análise das três pesquisas citadas acima, estabelecemos um diálogo entre elas, visando encontrar argumentos e resultados que evidenciem problemas nos processos de ensino e aprendizagem da matemática, bem como apontem para caminhos a serem seguidos para a aprendizagem dos educandos e para a formação de indivíduos críticos.

### **As equações e a história da matemática**

A matemática sempre esteve presente no dia a dia da civilização humana desde épocas muito remotas e não distante disso a álgebra e as equações também se tornaram importantes ferramentas matemáticas na resolução dos mais variados problemas das sociedades. Nesse contexto, “as equações (...) constituem, pelo menos do ponto de vista prático, a parte mais importante da Matemática” (GARBI, 2010, p. 1).

Mergulhando um pouco na história da matemática, evidenciamos que noções de álgebra e equações já eram tratadas por civilizações como os babilônios e os egípcios, que utilizam da matemática para aprimorar suas atividades cotidianas. Para Silva (2017, p. 19), “o desenvolvimento da matemática, nos primórdios dessa ciência, esteve relacionado especialmente às atividades ligadas à agricultura, economia e engenharia.”

Esses povos atribuíam a noção de equação a partir de situações práticas, na qual a equação estava totalmente contextualizada na sua realidade e era manipulada sem o uso formalismos ou simbolismos algébricos. Assim, adotando uma álgebra retórica bem desenvolvida para a época, os babilônios exploravam equações de primeiro grau e “não só se resolviam equações quadráticas, seja pelo método equivalente ao de substituição numa fórmula geral, seja pelo método de completar quadrados, como também se discutiam algumas cúbicas (grau três) e algumas biquadradas (grau quatro)”. (EVES, 2004, p. 61-62).

Porém, a matemática retórica dos babilônios e egípcios precisou passar por diversos processos de transformação e estruturação para dar origem à álgebra simbólica que temos hoje e tudo isso começa na Grécia antiga, com Tales de Mileto (640 a.C. - 564 a.C.). Tales “mudou as perspectivas da Matemática, mostrando a importância das justificativas lógicas na Matemática e, assim, dando origem a uma Matemática solidificada nas demonstrações”. (SILVA, 2017, p. 27).

A partir de então começava a mudar a forma de se encarar matemática e eis que grandes nomes como o próprio Tales, Pitágoras (586 a.C. - 500 a.C.) e Euclides (viveu por volta de 300 a.C.) deram importantes contribuições no desenvolvimento da álgebra e das equações, formulando e demonstrando teoremas, bem como resolvendo



vários problemas, especialmente abstraindo a noção de equação em situações de origem geométrica. Além deles, não poderíamos deixar de citar o grande Diofanto de Alexandria (viveu por volta de 250 d.C.), que contribuiu significativamente no estudo das equações e é até então conhecido como o maior algebrista grego. (GARBI, 2009).

De acordo com Pitombeira (2004) e Ribeiro (2007), os hindus foram povos de notável contribuição para o desenvolvimento da álgebra. Na Índia antiga, o nome de Brahmagupta talvez seja o mais notável em álgebra, o mesmo encontrou soluções gerais para as equações do segundo grau e “teria sido o primeiro a encontrar todas as possíveis soluções inteiras da equação linear diofantina  $ax + by = c$ , com  $a$ ,  $b$  e  $c$  inteiros”. (RIBEIRO; CURY, 2015, p. 34).

Os árabes antigos, por sua vez, tiveram fundamental importância no desenvolvimento da matemática. Foram eles que adotaram muitos métodos utilizados pelos gregos e pelos hindus, permitindo que posteriormente tais conhecimentos fossem repassados aos europeus. Segundo Ribeiro e Cury (2015, p. 33), nos trabalhos de al-Khwarizmi, as equações de segundo grau poderiam ser reduzidas a seis tipos, “uma preocupação constante em buscar formas canônicas que possibilitassem resolver qualquer tipo de equação quadrática”.

Percebemos, então, uma constante atenção dos hindus e árabes na busca por formas gerais e por todas as soluções possíveis das equações, preocupação essa que não era comum nas civilizações mais antigas e que passou a ser a preocupação dos matemáticos que se seguiram na Europa, especialmente na época do Renascimento europeu, onde diversos nomes brilharam em vários campos da ciência, inclusive na matemática.

Na fase do Renascimento, a matemática teve o seu maior crescimento, os estudos e pesquisas estavam centrados cada vez mais na essência algébrica da mesma e eis que crescia então os trabalhos com inúmeros tipos de equações. Nesse período, as equações passaram a ser trabalhadas não mais como oriundas de problemas cotidianos, mas eram estudadas com ênfase em sua estrutura interna, na busca por generalizações, propriedades e soluções gerais. (EVES, 2004).

### As concepções de equação em um perfil conceitual

Diante dos diferentes momentos históricos apresentados anteriormente, percebemos diferentes formas de conceber a noção de equação, com relação a isso, Ribeiro (2013) realizou diversos estudos sobre essa noção e apresenta um perfil conceitual de equação com cinco diferentes concepções atribuídas a esse conceito, os quais apresentamos logo a seguir:

**Quadro 1: Concepções de um perfil conceitual**

Concepção	Breve descrição
Pragmática	Equação interpretada a partir de problemas de ordem prática. Equação admitida como uma noção primitiva. Busca pela solução predominantemente aritmética.
Geométrica	Equação interpretada a partir de problemas geométricos. Busca pela solução predominantemente geométrica.
Estrutural	Equação interpretada a partir de sua estrutura interna. Busca pela solução predominantemente algébrica.
Processual	Equação interpretada a partir de processos de resolução. Busca pela solução aritmética ou algébrica.
Aplicacional	Equação interpretada a partir de suas aplicações. Busca pela solução aritmética ou algébrica.

Fonte: Ribeiro (2013, p. 69).

A categoria pragmática, caracterizada pela abordagem que os babilônios e egípcios davam as equações, é uma forma bastante presente ainda nos dias de hoje de se conceber a ideia de equação, na qual as mesmas são exploradas de contextos cotidianos a partir de uma abordagem intuitiva. Essa forma de conceber as equações é uma das formas mais recomendadas pelos PCN para a introdução de conteúdos algébricos. (BRASIL, 1997)

Já a concepção geométrica, caracterizada pela abordagem dada as equações pelos gregos antigos, está presente também no dia a dia, porém relacionada a situações geométricas, onde as equações são exploradas a partir de contextos geométricos de forma dedutiva. De acordo com Silva (2018), essa concepção faz-se presente no estudo com medidas de comprimento, de área, de volume, ou mesmo no cálculo de ângulos desconhecidos, por exemplo.

A categoria estrutural caracteriza-se por uma abordagem mais científica, assim como nos estudos de matemáticos da época do Renascimento europeu em diante, onde são estudados os aspectos mais

estruturais e as propriedades da equação e neste caso não se objetiva obter solução numérica qualquer. Apesar de ser focada em aspectos mais formais e exigir maior rigor científico, Silva (2018) considera que atividades que trabalhem essa zona podem ser dosadas de um pouco de contextualização e trabalhadas ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental II.

Já a categoria processual, caracteriza-se pela abordagem das equações de forma descontextualizada, objetivando o tratamento puramente mecânico para a obtenção de uma solução numérica ou algébrica. Essa concepção costuma ser a mais evidenciada nos trabalhos com equação na Educação Básica, como apontam Ribeiro e Cury (2015):

(...) mesmo ao final da escolaridade básica, após vivenciarem processos de aprendizagem de conceitos algébricos fundamentais, como é o caso do conceito de equação, os alunos não reconhecem as estruturas desse ente matemático, não são capazes de apresentar uma caracterização para esse conceito e somente evocam os procedimentos e técnicas de resolução. (RIBEIRO; CURY, 2015, p. 18).

Na concepção aplicacional, por sua vez, a equação é compreendida a partir de suas aplicações. Assim, normalmente surge de contextos cotidianos, porém a equação não é obtida de forma intuitiva como no caso da categoria pragmática, mas como uma aplicação para solucionar o problema.

Diante dessas discussões e tendo-se em vista também a importância das equações no currículo de matemática da Educação Básica, compreendemos que é de suma importância que o trabalho com as mesmas se dê contemplando as mais variadas abordagens e assim trabalhando as cinco concepções do perfil conceitual de equação de Ribeiro (2013), favorecendo a compreensão desse conceito e oportunizando condições para o desenvolvimento do pensamento crítico nos educandos e de uma aprendizagem significativa.

### **A Aprendizagem Significativa e o Pensamento Algébrico**

Aprender ou decorar para passar na prova? Eis uma questão que perpassa por qualquer processo pedagógico, em especial em matemática, onde muitas vezes as práticas de sala de aula já induzem o

educando a atividade meramente mecânica e reprodução de algoritmos, além do comum “decoreba” de fórmulas. Para Ausubel, a aprendizagem é mais do que uma mera memorização passageira, assim ele introduz a ideia de aprendizagem significativa, na qual o que mais influencia o aprendiz é aquilo que o educando já conhece. (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

De acordo com Moreira (2006, p. 15) a aprendizagem significativa “é um processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo”. Ou seja, nessa perspectiva, os conhecimentos prévios dos educandos são fundamentais na significação dos conceitos e na aquisição de novos significados.

De acordo com Ausubel (2003) aprender significativamente envolve, ainda:

[...]a aquisição de novos significados. Estes são, por sua vez, os produtos finais da aprendizagem significativa. Ou seja, o surgimento de novos significados no aprendiz reflete a ação e a finalização anteriores no processo de aprendizagem significativa. (AUSUBEL, 2003, p.71).

Nesse contexto, aprender é um processo contínuo pelo qual quanto mais aprendemos mais adquirimos condições de aprender, numa aprendizagem significativa, onde os novos conceitos não são tratados isoladamente, mas associam-se aos nossos conhecimentos prévios, transformando-os, acrescentando-os e originando novos significados.

Se aprender é mais do que memorizar, então o que mais devemos esperar de uma aprendizagem em equação? A aprendizagem significativa de conceitos algébricos envolve o desenvolvimento de um tipo de raciocínio considerado até um tanto abstrato, o chamado pensamento algébrico, e por isso a álgebra surge na Educação Básica apenas após a inserção de certos conceitos aritméticos, tidos como mais intuitivos e práticos.

Para alguns estudiosos, o desenvolvimento do pensamento algébrico, deve ser o foco dos trabalhos com equação, pois como aponta Silva (2017, p. 45): “(...) muitas vezes o ensino de Álgebra é ancorado na prática mecânica e tecnicista sem a preocupação com a assimilação

profunda do conceito, mas apenas de técnicas puramente mecânicas” e isso acaba por aprofundar cada vez mais as dificuldades de aprendizagem significativa em conteúdos algébricos, inclusive na aprendizagem das equações.

De acordo com Fiorentini, Miorim e Miguel (1993), o pensamento algébrico se manifesta, dentre outras formas, quando são evidenciados os seguintes elementos:

[...] percepção de regularidades, percepção de aspectos invariantes em contraste com outros que variam, tentativas de expressar ou explicitar a estrutura de uma situação-problema e a presença do processo de generalização. (p. 87).

O desenvolvimento desse raciocínio está intimamente ligado a capacidade do educando de aprender significativamente conceitos algébricos, além de lidar com resolução de problemas e investigações, sendo assim capaz de argumentar sobre as mesmas. Desse modo, entendemos o quanto é importante investigarmos e questionarmos os processos de ensino e de aprendizagem sobre conceitos algébricos, em especial sobre as equações, uma vez que estas enfrentam inúmeras barreiras de aprendizagem dentro e fora da sala de aula que a tornam o centro de sérios problemas de assimilação e até são causadoras de processos de rejeição à matemática por parte de vários alunos.

### **Um diálogo entre pesquisas**

Baseados nas concepções de Ribeiro (2007) e Ribeiro (2013) os estudos analisados a seguir tiveram como tema central de suas investigações as equações e suas diferentes concepções. Assim, pretendemos encontrar subsídios para analisar os processos pedagógicos de ensino de equação, evidenciando problemas e propondo possíveis caminhos para trabalhos mais consistentes, focados no desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, Barbosa (2009) investigou, em sua dissertação de mestrado, os significados de equação evocados por professores de matemática. Para tanto, o autor utilizou-se de entrevistas semiestruturadas que contemplavam situações matemáticas que trabalhavam a noção de equação. Tal pesquisa foi realizada com três

professores e objetivou investigar como os mesmos reconhecem e como tratam tal conceito.

De acordo com o autor, os significados mais identificados nos professores investigados foram os que se referem as concepções pragmática e principalmente processual. Nesse momento, é evidenciada a comum priorização dos aspectos processuais quando se trata de equações, assim como apontado anteriormente por Ribeiro e Cury (2015). Nessa perspectiva, o autor nos traz uma relevante consideração ao concluir que a presença de variadas concepções de equação ainda é bastante limitada nos professores e que os mesmos dominam técnicas e algoritmos de resolução mecânica, mas não compreendem a fundo o processo, sem estabelecer raciocínios coerentes com as diferentes concepções da noção de equação. (Barbosa, 2009).

Considerando os resultados apresentados por Barbosa (2009) quanto as concepções de equação identificadas em professores, guiaremos nossos estudos analisando como essas concepções se fazem presentes em estudantes. Para isso, levaremos em conta a pesquisa de Dorigo (2010) que investigou estudantes do Ensino Médio.

Em sua dissertação de mestrado, Dorigo (2010) objetivou investigar como os alunos tratam situações matemáticas que contemplam diferentes significados de equação. Utilizando-se de um conjunto de situações elaboradas e/ou selecionadas, o autor desenvolveu sua pesquisa com 16 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo, que foram agrupados em duplas. Em sua investigação, o autor aplica a primeira atividade, composta de 8 situações que buscavam remeter os alunos a situações pertinentes a equação. Em outro momento os alunos receberam suas atividades e deveriam analisar as mesmas e identificar em quais delas se faziam presentes o objeto matemático “equação”.

Diante das análises das atividades, o autor percebe que em várias situações os significados evocados pelos alunos durante suas resoluções não foram os esperados, além de que muitas vezes os alunos demonstravam não ter compreendido a noção do objeto matemático “equação”.

Por fim, o autor pontua que durante a análise dos dados coletados na pesquisa foi evidenciado uma predominância, por parte das resoluções dos alunos, de características pertinentes a concepção pragmática, isso porque os alunos buscavam raciocínios mais intuitivos e utilizavam-se de procedimentos aritméticos e do método das tentativas para solucionar muitas das situações das quais era esperada outra postura. Além disso, o pesquisador ainda aponta que as formas de resolução e interpretação das situações também apontavam para uma grande frequência da concepção processual, onde se concebe equação pelas suas técnicas de resolução. Assim, evidencia-se também uma limitação no que diz respeito a compreensão dos alunos quanto as várias concepções do conceito de equação. (Dorigo, 2010).

Ainda no contexto de sala de aula, porém sob a ótica do livro didático, Silva (2017) se debruça a investigar, em seu trabalho de conclusão de curso em licenciatura em matemática, como a noção de equação é concebida no livro a partir dos contextos em que se insere e da forma como é tratada. Para o autor, o livro didático é uma importante ferramenta nos processos de ensino e de aprendizagem em matemática, isso porque de acordo com Beltrame e Bianchini (2010) e Verceze e Silvino (2008), o mesmo desempenha um papel muito importante, visto que é um dos poucos ou o único instrumento em muitas escolas, cabendo a este grande influência na qualidade da educação.

Assim, o autor analisa os quatro volumes da coleção de livro didático “Praticando Matemática” do Ensino Fundamental II. Para tanto, foi realizada uma investigação nas atividades propostas pela coleção, um total de 4407 atividades. Dessas o autor identifica que 1295 delas abordaram a noção de equação, ou seja, pouco mais de 29% das mesmas. A partir daí o autor passa para uma nova etapa da análise, onde essas 1295 atividades são categorizadas de acordo com as cinco concepções de equação propostas por Ribeiro (2013).

Durante a análise dos resultados, o autor identifica que as concepções mais presentes no livro são a geométrica, a pragmática e a processual. Segundo o mesmo, as atividades pragmáticas são mais enfatizadas nos volumes iniciais, onde busca-se desenvolver ideias pré-algébicas, já a concepção geométrica é mais evidenciada nos volumes

finais, nos quais conteúdos geométricos são tratados de forma algébrica, acarretando no surgimento de equações em atividades envolvendo ângulos, medidas de seguimentos, áreas, volumes, etc. Já com relação a concepção processual, o autor pontua que a mesma é bastante evidenciada em todos os volumes analisados, demonstrando uma preocupação constante, por parte do livro, na manipulação de técnicas mecânicas e algoritmos nos trabalhos com equação.

Diante das pesquisas analisadas identificamos a forte presença das concepções pragmática e processual. Assim, compreendemos que o raciocínio mais esperado nas práticas pedagógicas é o intuitivo. Além disso, a forte presença da concepção processual em todas as pesquisas aponta para o problema mencionado por Ribeiro e Cury (2015), em que os autores afirmam que mesmo após vivenciarem vários processos de aprendizagem de conteúdos algébricos os educandos ainda assim costumam evidenciar apenas os aspectos processuais (mecânicos) quando são remetidos a esse conceito. Além disso, identificamos na pesquisa de Barbosa (2009) que o mesmo também se manifesta em professores de matemática.

### **Considerações Finais**

Diante dos estudos realizados, compreendemos equação como um ente matemático presente nos mais variados contextos, desde épocas bastante remotas. Conceito esse que nasceu da necessidade do homem em resolver problemas envolvendo agricultura, engenharia, comércio, etc e se desenvolveu constituindo-se como ferramenta indispensável no desenvolvimento científico e tecnológico.

Em síntese, percebemos a partir das pesquisas analisadas que o trabalho com equação enfrenta inúmeras defasagens quanto a abordagem das diferentes concepções dessa noção. Evidenciamos que professores demonstram dificuldades em compreender os processos de resolução de problemas e se limitam ao uso de noções intuitivas e, em especial, de técnicas e algoritmos. Seguindo na mesma perspectiva, estudantes apresentam dificuldades em compreender a noção de equação sob variadas concepções, recorrendo principalmente a noções mais



intuitivas e uso de técnicas mecânicas, assim como os professores investigados.

Embora Silva (2017) tenha identificado a forte presença da concepção geométrica no livro didático, sabemos que muitas vezes a abordagem dada em sala de aula pode fugir dessa concepção, assim como ocorreu com professores e alunos investigados, que insistiam em recorrer a concepções diferentes das esperadas, manifestando principalmente técnicas e algoritmos mecânicos em suas interpretações e resoluções. Além disso, a forte presença de atividades processuais no decorrer de todos os volumes analisados pelo autor configuraram-se também como uma influência à prática mecânica, uma vez que atividades processuais normalmente só exigem uso de técnicas e algoritmos.

Compreendemos, ainda, que a aprendizagem da noção de equação está intimamente associada as suas diferentes concepções, concepções essas que se configuram como diferentes significados desse conceito. Assim, a aprendizagem significativa dessa noção deve estar associada a compreensão dessas concepções, de modo que as práticas pedagógicas possam capacitar os educandos ao desenvolvimento de elementos caracterizadores do pensamento algébrico, como a abstração de equações a partir de problemas práticos, a partir de deduções de contextos geométricos ou mesmo sob a forma de aplicações. Além disso, essa aprendizagem deve ser capaz de desenvolver pensadores críticos, capazes de compreender de forma abstrata as propriedades, regularidades, aspectos variantes e invariantes, além das generalizações algébricas, capazes inclusive de argumentar, provar, descobrir e refletir a cerca desse conceito e assim serem autônomos na construção de seus conhecimentos e habilitados a aprender significativamente.

## Referências

- AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- AUSUBEL, David P.; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. Psicologia Educacional. Trad. De Eva Nick e outros. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BARBOSA, Y. O. *Multisignificados de equação: uma investigação sobre as concepções de professores de Matemática*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BELTRAME, J. T.; BIANCHINI, B. L. O modelo 3UV e o ensino da álgebra: uma análise do livro didático. In: *X Encontro Nacional de Educação Matemática*. Salvador, 2010.
- BOOTH, L. R. Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra. In: *As ideias da álgebra*. COXFORD, A; SHULTE, A. Traduzido por Hygino H. Domingues. São Paulo, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática: ensino de primeira à quarta série*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DORIGO, M. *Investigando as concepções de equações de um grupo de alunos do ensino médio*. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo, 2010.
- EVES, H. *Introdução à História da Matemática*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2004.
- FIorentini, D.; MIORIM, M. A.; MIGUEL, A. Contribuição para um repensar...a educação algébrica elementar. *Pro-Posições*. Campinas, v. 4, n. 1(10), p. 78-90, mar. 1993.
- GARBI, G. G. *A Rainha das Ciências: um passeio histórico pelo maravilhoso mundo da matemática*. 4. Ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.
- GARBI, G. G. *O romance das equações algébricas*. 4. ed. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.
- PITOMBEIRA, J. B. *Revisitando uma velha conhecida*. Departamento de Matemática. PUC-Rio, 2004.
- REIS, L. R. *Rejeição a Matemática: causas e formas de intervenção*. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: UCB, 2005.
- RIBEIRO, A. J.; CURY, H. N. *Álgebra para a formação do professor: explorando os conceitos de equação e de função*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

- RIBEIRO, A. J. Elaborando um perfil conceitual de equações: desdobramentos para o ensino e a aprendizagem de matemática. In: *Ciência & Educação*, Bauru, v. 19, n. 1, p. 55-71, 2013.
- RIBEIRO, A. J. *Equações e seus multissignificados no ensino de matemática: contribuições de um estudo epistemológico*. 2007. 141 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- SILVA, José Edmilson Melo da. A Noção de Equação em um Livro Didático de Matemática do 6º Ano. In: *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 02, Vol. 04, pp. 57-69, 2018.
- SILVA, José Edmilson Melo da. *Investigando a noção de equação no livro didático de matemática*. Trabalho de Conclusão de Curso. Caruaru. UFPE, 2017.
- VERCEZE, R. M. A. N.; SILVINO, E. F. M. *O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas do Guarujá-Mirim*. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, V.4, N.4, p. 93-102, 2008.

## FORMAÇÃO DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

*Josineide Teotonia da Silva<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Desde o início da implantação da Educação no Brasil, trazida pelos Jesuítas, que o país passou por avanços e retrocessos tanto na sociedade, quanto na maneira de educar. Com isso, foi se conduzindo a uma educação mais refletida. Nesta perspectiva, esta pesquisa teve o objetivo de analisar a formação do pensamento pedagógico contemporâneo brasileiro; observar como se deu o planejamento do sistema de educação no país e refletir a importância do novo olhar sobre a aprendizagem e sobre o estudante. Visando compreender as novas metodologias que fazem do ato de aprender mais significativo para o estudante e para o professor.

**Palavras - chave:** Pensamento Pedagógico. Educação Brasileira. História da Educação.

### **ABSTRACT**

Since the beginning of the implementation of Education in Brazil, brought by the Jesuits, the country has experienced advances and setbacks both in society and in the way of educating. As a result, it was leading to a more reflected education. In this perspective, this research aimed to analyze the formation of Brazilian contemporary pedagogical thinking; to observe how the planning of the education system in the country was given and to reflect the importance of the new look on learning and on the student. Aiming to understand the new methodologies that make the act of learning more meaningful for the student and for the teacher.

**Keywords:** Pedagogical thinking. Brazilian Education. History of Education.

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Formação de Professores da Educação Básica; Mestra em Ciências da Educação- Inovação Pedagógica; Professora do Ensino Fundamental em São Lourenço da Mata e Vice Gestora na Prefeitura do Recife.

## **Introdução**

Desde a descoberta do Brasil que a educação no país passou por vários momentos e construiu através do movimento histórico da sociedade o seu contexto educacional. Independente da forma aplicada no princípio, através dos Jesuítas, pode-se perceber que os avanços que se deu em todo o território foi de suma importância e isto, graças as reflexões trazidas através dos teóricos, das pedagogias vivenciadas e disseminadas por todo o mundo, influenciando a forma de fazer a escola em nosso país.

Partindo da necessidade de compreender de como iniciou a educação em território brasileiro, esta pesquisa buscou analisar a formação do pensamento pedagógico contemporâneo em nosso país e quais contribuições tem oferecido. Além de observar de que maneira e como aconteceu o planejamento do sistema de educação no país, para poder assim, refletir a importância do novo olhar sobre a aprendizagem e sobre o aluno.

Para tal, utilizamos informações através de literaturas de teóricos como: Adrião e Oliveira (2001), Aranha (1996), Bello (2012), Casagrande (2012), Dewey (1973), Durkheim (1995), Gandin (1994), Libâneo (1994), Marchezan (2000), Saviani (1986), entre outros, que nos permitiram compreender de que maneira tais pensamentos influenciaram positivamente na formação da educação em no país. E esperamos com esta pesquisa, contribuir para a informação dos que almejam entender como ocorreu este processo de formação do pensar pedagógico no Brasil.

## **Breve histórico da educação no brasil**

A história da educação no Brasil é iniciada em meados do século XVI, com a chegada dos primeiros padres jesuítas que faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus e trouxeram consigo mudanças que influenciaram o modo de viver dos nativos.

Tiveram em sua abordagem uma intensa premissa religiosa e não faziam diferente em sua tentativa de educar a civilização e propagar a fé cristã. Tinham como instrumento os métodos pedagógicos para a

alfabetização e julgavam ser o caminho mais seguro para a catequese. E num período de 210 anos, os jesuítas foram educadores do Brasil.

Organizaram a criação das missões, onde formavam as populações indígenas em torno de um regime que se estabelecia entre trabalho e religiosidade. Aplicaram dois modelos de instruções, sendo um para os indígenas que se fundamentava em ler, escrever e contar; e o outro era voltado para os filhos dos colonos enfatizando um ensino mais culto. De acordo com Sousa (2011):

Ao mesmo tempo em que atuavam junto aos nativos, os jesuítas foram responsáveis pela fundação das primeiras instituições de ensino do Brasil Colonial. Os principais centros de exploração colonial contavam com colégios administrados dentro da colônia. Dessa forma, todo acesso ao conhecimento laico da época era controlado pela Igreja. A ação da Igreja na educação foi de grande importância para compreensão dos traços da nossa cultura: o grande respaldo dado às escolas comandadas por denominações religiosas e a predominância da fé católica em nosso país.

Entretanto, a ação pedagógica tinha como marca a falta de discussão, o diálogo era inexistente e a o pensamento crítico não fazia parte da abordagem educacional. Além disso, teve em sua forma de educar a prioridade pela escola secundária, onde eles organizaram uma rede de colégios que era reconhecida pela qualidade e alguns chegaram a oferecer modalidades de estudos equivalentes ao nível superior.

Contudo, em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e também das colônias portuguesas, deixando a educação a mercê da sorte. Logo após este período de ausência dos jesuítas no Brasil, através do Ministro de D. José I (o Marquês de Pombal), foi criado um imposto para custear o ensino primário, porém não conseguiram nenhum respaldo. De acordo com Lima Freire (2011, p. 126):

A ascensão ao uso da razão exigia que os indivíduos se libertassem do pensamento tutelado, desse modo a separação da Igreja e do Estado requeria também a separação da Escola e da Igreja, pois só um sistema de educação nacional, neutro religiosamente, seria capaz de fazer indivíduos racionais e preparados para a cidadania com os seus direitos e deveres. A implementação da Escola

obrigatória, gratuita e laica constituía-se na pedra de toque do ideal pedagógico cívico, porque pretendia legitimar a constitucionalização das liberdades (inclusive religiosas) a soberania nacional, a paz civil, o direito público moderno e a democracia.

Em 1808, com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil, houve um maior estímulo para a educação e a cultura, porque passariam por uma nova fase que daria um novo rumo através do surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores.

Seguindo aos objetivos da coroa portuguesa, os cursos criados tiveram que formar profissionais com o intuito de que fossem preenchidas as demandas na qual se precisava na época, e esta característica durante o período deu embasamento para que a educação superior no Brasil se consolidasse.

A visão de Pombal era que a escola deveria ser organizada para servir aos interesses do Estado. E através do alvará de 28 de junho de 1759, criava as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. Cada aula régia era autônoma e independente tendo um único professor e, além disso, não se articulava com as outras aulas.

Observando o funcionamento do deste sistema, Portugal percebeu que a educação no Brasil estava imersa na precariedade e se fazia necessária que fossem tomadas novas providências. Para isso instituiu o "subsídio literário" que oferecia a manutenção do ensino primário e médio.

Porém, nunca foi cobrado com legitimidade e desta maneira os professores permaneciam por longos períodos sem receber vencimentos. Por outro lado, os professores não ofereciam preparo para desenvolver a função, eram indicados para o trabalho muitas vezes através de bispos e tinham seu emprego como vitalício. Segundo Piletti (1996, p. 37):

Tinha uma estrutura escolar propriamente dita, em que as matérias apresentavam uma sequência lógica, os cursos tinham uma duração determinada e os estudantes eram reunidos em classe e trabalhavam de acordo com um plano de ensino previamente estabelecido.

E, o resultado disso convergiu em uma educação que se reduziu ao mínimo possível. A decisão de Pombal agregou uma precariedade lastimável à educação da época, chegando a afetar o ensino no país até o começo do século XIX.

Porém, com Independência do Brasil em 1822, podem-se verificar algumas mudanças na política educacional, visto que, a Constituinte de 1823 constava pela primeira vez apoio universal e educação popular, sendo uma a base do outro. Além disso, foram apresentadas várias propostas de criações de universidades no Brasil.

Com este fluir de ideias foi implantado na Constituição de 1824 a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” que garantia ao cidadão o acesso à educação, sendo aprovado em seguida pela Lei de 15 de outubro de 1827 onde determinava que tivessem escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilarejos e vilas e que estariam asseguradas pelos três Poderes Públicos. Segundo Casagrande (2006, p. 55):

A Escola de Primeiras Letras pautar-se-ia segundo os postulados do Ensino Mútuo, ou Método Lacasteriano, porque era visto como revolucionário e capaz de multiplicar a instrução sem muitos custos. O Ensino Mútuo ou Sistema Monitorial de Ensino pregava, dentre outros princípios, que um aluno treinado ou mais adiantado (decurião) deveria ensinar um grupo de dez alunos (decúria), sob a orientação e supervisão de um inspetor. Ou seja, os alunos mais adiantados deveriam ajudar o professor na tarefa de ensino. Essa ideia resolveu, em parte, o problema da falta de professores no início do século XIX no Brasil e, assim, a escola poderia com um educador auxiliado por monitores, responder às necessidades primeiras da educação.

Contudo, mesmo o método oferecendo vantagens foi ao mesmo tempo criticado pela falta de prédios escolares apropriados e de subsídios necessários para oferecer a escolarização, além de insuficiência de instituições que pudessem formar professores destinados a formar alunos e ainda havia a queixa por parte dos docentes em relação aos dos poderes públicos e pela falta de recompensa salarial. Freire (1989, p. 53-55), mostra a insatisfação que se averiguava através de inúmeros relatórios que denunciava a aplicação do Método Lacasteriano no Brasil:



O Relatório de 1833 denunciava que o método de ensino público, o lancasteriano, não apresentava bons resultados. Assim o governo não deveria criar mais escolas enquanto esse método não fosse aperfeiçoado. Como não havia prédios públicos para escolas, tinha-se que construí-los ou alugá-los.

O Relatório de 1835 continua apontando a ineficiência do ensino mútuo com relação à ausência de livros e materiais escolares adequados para o desenvolvimento das atividades, assim como a ausência de prédios escolares de acordo com as exigências do método.

Além destes relatórios, também se fixava o pensamento de que o método fazia do aluno uma vítima do sistema militar, que o deixava dócil a agir somente com a ordem tornando-o a mecânica atuação do Ensino Mútuo.

Porém, a partir de 1870, o método sofre uma categórica inflexão no meio educacional brasileiro, principalmente após a divulgação e apropriação das ideias e experiências do educador Jean-Henri Pestalozzi, permitindo a mudança para as relações pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, contribuindo assim, para diálogos articulados sobre o método intuitivo. Para Zanatta (2005, p.169):

[...] descobrir as leis que propiciassem o desenvolvimento integral da criança. Concebia a criança como um organismo que se desenvolve de acordo com leis definidas e ordenadas e contém em si todas as capacidades da natureza humana. Essas capacidades se revelam como unidade da mente, coração e mão (ou arte), e devem ser devolvidas por meio da educação intelectual, profissional e moral, estreitamente ligadas entre si.

O Método Intuitivo era definido em dois termos: observar e trabalhar. Foi generalizado como o mais apropriado à educação das classes populares e teve ampla aceitação por possibilitar uma nova relação com o conhecimento.

As suas concepções foram distribuídas através do manual *Lições de Coisas*, que teve vários autores, sendo o mais utilizado o manual do americano Norman Allisson Calkins, traduzido para o português por Rui

Barbosa. Acrescenta Sousa (1998, p. 26), que “consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, na compreensão de que a aquisição do conhecimento decorria dos sentidos e da observação”.

Este manual passou a configurar as lições de coisas como disciplina à parte nos programas escolares e não se manteve como método norteador de todo o ensino. E isso facilitou para que surgisse a ideia nos pensadores do empobrecimento da concepção do Método Intuitivo.

No entanto, a educação sendo apoiada nos sentidos deu margem para que a educação passasse de dolorosa para prazerosa, pois permitia refletir e repensar no ensino e na progressiva organização escolar.

É quando surge a Escola Nova, conhecida também por Escola Ativa. Este movimento aparece no início do século XX na França e nos Estados Unidos, através do movimento da industrialização e no contexto moderno de democracia da sociedade, promovendo uma nova abordagem na educação com a busca de preparar o ser para ter pensamento crítico e independente.

Com seu maior representante Dewey (1973, p. 16), que via a educação como “um processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso das nossas experiências futuras”. E junto a John Dewey, vários outros educadores aperfeiçoaram o método e deram segmento a Escola Nova em vários países do mundo, como: Ferrière, Claparède, Montessori.

No Brasil Anísio Teixeira, Sampaio Dórea, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos e Paschoal Lemme, estes lutaram pela reforma da sociedade brasileira, pela democratização e renovação do ensino da escola pública.

Nas décadas de 1920 e 1930 e divulgou as suas ideias e em 1931 na Conferência Nacional de Educação, onde o então presidente Getúlio Vargas convocou os educadores com a finalidade de definir o sentido pedagógico da revolução de 1930, e dois anos mais tarde, em 1932,

lançaram e publicaram o Manifesto da Educação Nova que instituiu uma política educacional de educação.

Sendo que, agora de uma maneira ampla, firmando o direito de oportunidade igual para todos, e abrangendo uma nova concepção de infância através da psicologia, da didática e de uma nova metodologia onde o estudante é experimentador da aprendizagem e centro do processo educativo.

Esta nova pedagogia vem sendo aplicada até a atualidade e sua forma de enxergar a educação e o estudante fez o diferencial, visto que desde o planejamento educacional até o receber o alunado na escola ganhou um novo significado antes não apresentado.

### **Planejamento educacional no brasil**

O planejamento dentro da história da educação no nosso país sempre foi observado como algo necessário, e por mais rudimentar que foi no início, através da organização que possuía cada tribo indígena, com o decorrer do tempo se tornou algo mais sistematizado e com objetivos que iam além de normas de convivência do grupo.

Sabemos que a educação passou por várias fases desde a colonização no Brasil, e já nesta época foi realizado o plano de educação com o intermédio dos jesuítas, que se objetivou em educar a civilização com o intuito de levar o catolicismo para as regiões recém-descobertas, catequizando os índios transmitindo-lhes a língua portuguesa e introduzindo os costumes europeus e cultivaram o teatro de caráter pedagógico.

Entretanto, os jesuítas não conseguiram implantar um sistema educacional brasileiro, e pouco foi realizado pela educação. Segundo Bello (2001):

Na verdade não se conseguiu implantar um sistema educacional nas terras brasileiras, mas a vinda da Família Real permitiu uma nova ruptura com a situação anterior. Para preparar terreno para sua estadia no Brasil D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina, a Biblioteca Real, o Jardim Botânico e, sua iniciativa mais marcante em termos de mudança, a Imprensa Régia. Segundo alguns autores o Brasil foi finalmente "descoberto" e a nossa História passou a ter uma complexidade maior.

Em 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, datado foi organizado no período do governo de Getúlio Vargas e a organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educacional. Foi publicado durante o momento de reordenação política resultante da Revolução de 30. Tornando-se um fato histórico na renovação na educação neste país.

Este manifesto além de mostrar a existência da desorganização do sistema escolar, apresentava uma necessidade de organização do Estado através de um plano geral de educação e ainda defendia que a escola deveria ser única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Este movimento foi visto pela Igreja Católica como uma adversária, pois naquela época permanecia com forte influência e concorrência do Estado na função da educação em grande parte das escolas da rede privada.

A Constituição de 1934 organizou os sistemas de ensino e os conselhos de educação, a competência principal de elaborar o Plano Nacional de Educação, ficando da seguinte maneira:

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

## DNA Educação

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem. A seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Art 151 - Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União.

Art 152 - Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo único - Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

E em abril de 1947, foi apresentado um Projeto de Lei aos parlamentares e se instituiu uma comissão e a partir daí estava sendo criado o momento em que começaria a ser desenvolvida a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional. Em 20 de dezembro de 1961, é apresentada a lei n. 4.024. Porém, segundo Saviani (1986, p.81):

O texto aprovado não correspondeu plenamente às expectativas de nenhuma das partes envolvidas no processo. Foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia da conciliação. Daí porque não deixou de haver também aqueles que consideraram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua, tão inócua como eram as críticas estribadas na estratégia do “liberalismo”. Ilustra essa posição a definição espirituosa enunciada por Álvaro Viera Pinto: “é uma lei com a qual ou sem a qual tudo continua tal e qual”.

Com isso, observamos que a política educacional no período entre 1946 a 1962, apresenta conflitos no que diz respeito à criação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Contudo, no período entre 1962 até 1985, a ideia de Planejamento Educacional passou a ser observada como um instrumento de racionalidade tecnocrática (concepção tecnicista da

educação), onde não houve a participação da sociedade no processo educacional.

O Planejamento de Educação constituiu-se que nove décimos das verbas federais seriam designados para a educação, distribuídas em parcelas iguais para o Ensino Primário, Ensino Médio e Ensino Superior e que estas verbas seriam destinadas para a manutenção e para o desenvolvimento do sistema público de ensino.

Além disso, o papel do professor foi minimizado no processo pedagógico passando a simplesmente realizar tarefas organizadas segundo o planejamento. Permanecendo este regime até o ano de 1985 e evidenciando que o Plano de Educação estava diretamente ligado por lei às diretrizes e normas do Plano Geral do Governo.

Por volta de 1986 até 1989 foi criado o primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR) que buscava a retomada do desenvolvimento baseando-se no desenvolvimento econômico, em reformas no âmbito administrativo, orçamentário e financeiro, além de promover a descentralização e combate à inflação tributária, agrária e do sistema financeiro de habitação e junto a estas ações combater a pobreza, a desigualdade e o desemprego. A I PND/NR (p. 65), sintetizando-se da seguinte maneira:

Universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o 2º grau; Redimensionar a modalidade supletiva e especial de ensino; Estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; Integrar a educação física e o desporto no processo educacional; Utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente; Redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos constitui objetivos básicos das ações que integram as linhas programáticas da educação.

Entretanto, no ano de 1993, foi editado um plano elaborado pelo MEC, Plano Decenal de Educação para Todos, que aspirava distinção dos planos anteriores, pois evidenciava apenas à educação fundamental, buscando desta maneira encontrar direcionamentos que pudessem diagnosticar o ensino fundamental e procurar também meios para enfrentar os impedimentos, formulando metas para erradicar o

analfabetismo e também universalizar a educação fundamental, ampliando assim a educação infantil.

Contudo este plano não foi colocado em prática, de acordo com Saviani (2002, p.78), “em verdade, ao que parece, o mencionado Plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”.

Porém, com a promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) entrou em desuso só a partir de 1996 a discussão em torno da nova lei foi concluído, sendo sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996 atual LDB (Lei 9394/96).

Baseando-se no princípio do direito universal à educação para todos e conduzindo a prática da inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica. Possuindo a seguinte estrutura:

Título I - Da educação

Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Título IV - Da Organização da Educação Nacional

Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino

Capítulo I - Da Composição dos Níveis Escolares

Capítulo II - Da Educação Básica

Seção I - Das Disposições Gerais

Seção II - Da Educação Infantil

Seção III - Do Ensino Fundamental

Seção IV - Do Ensino Médio

Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Capítulo III - Da Educação Profissional

Capítulo IV - Da Educação Superior

Capítulo V - Da Educação Especial

Título VI - Dos Profissionais da Educação

Título VII - Dos Recursos Financeiros

Título VIII - Das Disposições Gerais

Título IX - Das Disposições Transitórias

A LDB 9694/96 é utilizada atualmente como norteador da educação, pois organizou de forma mais ampla o sistema educacional brasileiro, fomentando informações importantes sobre currículos, avaliações para ingresso no ensino superior, participação dos professores na educação e integração do aluno na sociedade, ensino a distância, sistema estadual de ensino e sistema municipal de ensino e entre outras informações que embasam e fundamentam a educação no país.

### **Um novo olhar sobre a aprendizagem e o aluno**

Segundo Gómez & Teran (2009, p.69), a aprendizagem “Supõe uma construção que ocorre por meio de um processo mental que implica na aquisição de um conhecimento novo. É sempre uma reconstrução interna e subjetiva, processadas e construídas interativamente”.

Como se observa, a aprendizagem é um procedimento que sucede de forma direcionada à aquisição do conhecimento, através do processo de reconstrução de novos conhecimentos de maneira interativa.

Desta forma, observamos que o ato de aprender faz parte do ser humano, mesmo se este sistema de apropriação da aprendizagem seja sistematizado ou não. Aprender é intrínseco ao desenvolvimento humano.

Porém, cada um possui um jeito de aprender com mais facilidade e, nesta proposta, é que os profissionais em educação estão direcionando o olhar. Numa busca de tentar facilitar o acesso ao conhecimento de uma forma mais agradável e menos sofrível, respeitando a individualidade de cada um.

O indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e é graças a essa interação que aprende. Segundo Piaget (1971), a aprendizagem em sentido lato é “a união das aprendizagens em sentido restrito e os processos de equilibração”, há dois tipos de aprendizagens: aprendizagem em sentido restrito e aprendizagem em sentido lato.

Aprendizagem em sentido restrito é uma aquisição que se efetua em função da experiência que se processa no tempo, ou seja, de processos decorrentes de uma organização interna que permite novos conhecimentos.



Temos visto que, a cada dia que passa tem aumentado mais o número de crianças que não têm um ritmo de aprendizagem proporcional às suas capacidades. Com isso, as condições são favoráveis para um círculo vicioso negativo, já que as dificuldades na escola reforçam a má imagem que as crianças têm de si próprias.

E esta insegurança, uma vez gerada, faz com que o aluno sempre se coloque em condição inferior, não permitindo que o estudante ouse a desafiar as possibilidades de raciocínio. E não acreditando em si, passa então a gerar conflitos internos que impedem a elaboração de métodos que levem cada um a ter um aprendizagem significativa.

Por outro lado, quando conseguimos trabalhar com um aluno que confia em si, o resultado é bem diferente, ele tem uma boa postura, é desafiador do conhecimento, pra ele não existe a falta de inteligência e, sim, a dedicação e atenção ao tema estudado como meta para conseguir o seu sucesso.

Por ser um questionador de si, passa então a ser dinâmico. Pois, acredita que é um vencedor, que consegue desvendar os mistérios do conhecimento.

Contudo, se faz necessário que se pratique uma metodologia de ensino qualitativo e significante para o estudante, devendo o mesmo fazer parte do desafio, sendo motivado às novas descobertas.

Sabendo disso, o professor deve junto à escola, agir primeiramente no emocional do aluno para que possa elevar às suas potencialidades e assim possa ser viável devolver a confiança, renovando a ideia que cada um tem de si mesmo, para que, então seja possível dar início a um trabalho que junte a motivação à aprendizagem, rompendo com modelos passados e dando a possibilidade do nascimento de metodologias que possam contemplar o desenvolvimento do estudante e do professor, sem estarem presos a amarras e rótulos de teorias que mais se distanciam da realidade brasileira, do que ajudam na prática diária.

### **Considerações finais**

Verificamos que, a história da educação no Brasil foi se construindo aos poucos, tendo em sua formação a influência

inicialmente dos jesuítas e com o passar dos tempos foi se moldando as evoluções pedagógicas de cada metodologia que surgiu.

Todos os processos educacionais que foram vivenciados tiveram a sua importância para a formação das ideias e dos ideais que se desejava alcançar. Contudo, vale salientar que ainda estamos em processo de consolidação de uma pedagogia, a educação em nosso país ganhará novas reflexões de acordo as mudanças ocasionadas na sociedade.

Mas, em qualquer época que for, o estudante deve ser sempre a peça principal do processo e para que haja uma aprendizagem significativa é necessário antes de qualquer abordagem de conteúdo, que o professor faça uma análise do seu estudante e busque ressaltar a confiança, o respeito, a vontade de se superar suas limitações.

Porque uma criança pode aprender ou se sentir atraída pelo conhecimento se é conduzido a conhecer mais sobre de si mesma e aprender a se valorizar. E é isto que a atual educação propõe: o olhar individual para o aluno, suas necessidades e seu jeito de aprender e incentivá-lo a aprender a aprender.

Portanto, é sempre importante que os que fazem a educação estejam predispostos a refletir a prática educacional e a necessidade de configurar e se reconfigurar, se assim for necessário, sendo o professor fundamental neste processo, pois o mesmo é o ator que une a escola, a família e o estudante.

Neste processo, todas as partes são ímpares, tendo que funcionar em coletividade, porque sozinho ninguém conseguirá. É um trabalho de todos para formar um elo para o sucesso da escola para vida e para o aperfeiçoamento das novas práticas pedagógicas.

## Referências

- ADRIÃO, T; OLIVEIRA, R.P. de (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2 ed. Rev. e Atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- BELLO, J. L.P. **Educação no Brasil**: a História das rupturas. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>. Acesso em: 27 fev. 2012.
- CASAGRANDE, I. M. K. **O Projeto Januário da Cunha Barbosa**: Contribuição Para a Memória da Instrução Elementar Pública Brasileira. Disponível em: [http://www.google.com.br/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fcasavel.cpd.ufsm.br%2Ftede%2Ftede\\_arquivos%2F18%2FTDE-2007-09-13T171512Z-822%2FPublico%2FIEDACASA GRAN DE.Pdf&ei=NiNuT\\_O5M8bpggf88elq&usq=AFQjCNEoK6SrD-JaN0At0ptJUIUcQjTfw &si\\_g2 =7ª\\_wyhw06YLolHH1CNODDg](http://www.google.com.br/url?sa=t&rcct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CC0QFjAB&url=http%3A%2F%2Fcasavel.cpd.ufsm.br%2Ftede%2Ftede_arquivos%2F18%2FTDE-2007-09-13T171512Z-822%2FPublico%2FIEDACASA GRAN DE.Pdf&ei=NiNuT_O5M8bpggf88elq&usq=AFQjCNEoK6SrD-JaN0At0ptJUIUcQjTfw &si_g2 =7ª_wyhw06YLolHH1CNODDg). Acesso em: 12 mar. 2012. (Dissertação de Mestrado Apresentada à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação- Programa de Pós- Graduação em Educação- UFSM-RS).
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.
- DEWEY, J. **Escola e democracia**. São Paulo: Vozes, 1973.
- DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FARIA FILHO, L. M. **Instrução elementar no século XIX**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio**: Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: editora Nova Fronteira, 1986.
- FREIRE, A. M. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, L. **Cadernos de História da Educação** – v. 10, n. 1 – jan./jun. 2011
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOMES, A.; TÉRAN, N. E. Dificuldades de Aprendizagem: Detecção e estratégias de ajuda. São Paulo: Cultural S/A, 2009.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCHEZAN, N. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados. Brasília, 2000.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: antecedentes históricos. In:\_\_\_\_. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de educação: por uma outra política educacional. Campinas – SP: Autores associados, 2002 (coleção educação contemporânea).

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Petrópolis : Vozes; 1971. Título original: L'epistémologie génétique, 1970.

SAVIANI, D. **O Congresso Nacional e a Educação Brasileira**: significado político da ação do Congresso Nacional no processo de elaboração das Leis nº 4024/61, 5540/68 e 5692/71. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1986.

SENA, P. **O plano nacional de educação na Câmara dos Deputados** – por um PNE já. Caderno Aslegis,. Brasília. V. 4, n. 10, p. 1 a 86. jan/abr 2000.

SOUSA, R. **Jesuítas**. Disponível em:  
[http://www.mundoeducacao.com.br /historiadoBrasil/jesuitas.htm](http://www.mundoeducacao.com.br/historiadoBrasil/jesuitas.htm).  
Acesso em: 28 fev. 2012.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. **O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar**. Caderno CEDES. Campinas: Unicamp, vol.25, maio/ago 2005.

## INCLUSÃO DE UMA ALUNA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Jussimara Coelho de Souza*<sup>1</sup>  
*Zelita Caetano Nascimento Silva*<sup>2</sup>  
*Michell Pedruzzi Mendes Araújo*<sup>3</sup>

### RESUMO:

O presente artigo apresenta uma discussão sobre o desafio da inclusão escolar de uma aluna diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tecendo reflexões sobre as práticas pedagógicas direcionadas à mesma. Tem como objetivo identificar as metodologias de ensino utilizadas e verificar em que aspectos essas metodologias auxiliaram no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Para tal, acompanhamos uma aluna autista matriculada no ensino fundamental do município de Vitória. Utilizou-se como estratégia metodológica o estudo de caso de cunho qualitativo e descritivo, embasado teoricamente nos pressupostos da perspectiva histórico-social de Vigotski. Para coleta de dados, foram realizados registros e relatórios semanais das observações diretas, relatando o cotidiano da aluna estudada e os aspectos do seu desenvolvimento. Como resultados desse estudo, destacamos a importância de se adequar as práticas pedagógicas à subjetividade dos sujeitos inseridos na escola comum e a relevância da formação continuada para os profissionais da educação que promovem a inclusão escolar do sujeito autista.

**Palavras-chave:** Autismo. Educação Inclusiva. Práticas pedagógicas.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pela faculdade Multivix-Cariacica.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pela faculdade Multivix-Cariacica.

<sup>3</sup> Doutorando e mestre em Educação-PPGE (UFES). Especialista em Educação Inclusiva. Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Professor da Faculdade Multivix-Cariacica-ES. Orientador deste trabalho.

**ABSTRACT:**

The present article presents a discussion about the school inclusion challenge of a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder, inserted in Elementary School initial years, pointing out pedagogical practices reflections directed to her. It aims to identify the teaching methodologies used and to verify in what aspects these methodologies helped her on learning and development process. For this, we accompany an autistic student enrolled in primary education in the city of Vitória. A case study with a qualitative and descriptive character based theoretically on the assumptions of Vigotski's historical-social perspective was used as methodological strategy. For data collection, weekly records and reports of direct observations were carried out, describing the student daily life and aspects of her development. As results, we emphasize the importance of adapting pedagogical practices to the student's particularity inserted in common school and the relevance of continued formation to educational professionals who are responsible for including autistic subject on school.

**Keywords:** Autism. Inclusive education. Pedagogical practices.

**Iniciando a discussão**

A inclusão da criança autista é considerada uma tarefa complexa por muitos profissionais. Entretanto, ela é possível, desde que haja engajamento e/ou postura adequada dos sujeitos que são responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento desse público-alvo. No Brasil, na última década, os conceitos e metodologias referentes ao trabalho com esse grupo especial modificaram-se substancialmente.

Algumas necessidades educacionais específicas de crianças e adolescentes autistas, porém, ainda são incompreendidas, o que tem dificultado o desenvolvimento desses sujeitos no sistema de ensino regular. A escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação têm desafiado os profissionais da educação a construir e adotarem novas lógicas de ensino. Nessa perspectiva da inclusão, temos legislações específicas que normatizam a educação especial, conforme consta no artigo 205 da

Constituição Federal, que determina a garantia de igualdades de condições para o acesso e permanência na escola.

A Constituição Federativa do Brasil dispõe que [...] é direito de todos o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1988).

A legislação brasileira assegura a matrícula compulsória de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, a despeito dos avanços legais, a situação problemática das escolas de Ensino Fundamental (falta de estrutura física que garanta a acessibilidade, recursos financeiros e materiais insuficientes, como também o despreparo dos professores) reforça o discurso de impedimento para que se receba o aluno com deficiência e garanta a sua permanência na escola. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) busca, em seu objetivo geral, apresentar orientações que possibilitariam um trabalho escolar onde, de fato, os processos de inclusão estariam garantidos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

O trabalho com alunos autistas deve ter como princípio o conhecimento dos seus interesses e necessidades, e isso significa se debruçar sobre os aspectos biológicos e comportamentais desse transtorno global do desenvolvimento e compreender a história de vida da criança autista, sua família, as características de sua faixa etária e a fase do desenvolvimento em que ela se encontra. Assim, pode-se compreender as reais possibilidades de aprendizado dessas crianças, mesmo com suas limitações. Dentro desse contexto, questiona-se: como a práxis pedagógica, que é desenvolvida no espaço escolar, pode contribuir para o desenvolvimento holístico do sujeito autista? Os docentes, que estão nas salas de recursos (AEE<sup>4</sup>), buscam alternativas e ações de intervenção que privilegiam e potencializam o lado cognitivo, o emocional, o motor e o social do aluno? O planejamento pedagógico é elaborado a partir dos diagnósticos e das necessidades dos alunos, levando em considerações suas especificidades e peculiaridades?

O presente estudo tem como principal norte a discussão e observação do processo de inclusão de uma aluna com autismo inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o artigo apoia-se nos objetivos, sobretudo, específicos de analisar, identificar e conhecer ações e estratégias para efetivar uma verdadeira inclusão e, além disso, identificar as metodologias de ensino utilizadas com a aluna com autismo e verificar em que aspectos essas práticas pedagógicas contribuíram para o seu processo de inclusão, aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa ocorreu a partir da observação *in loco*. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram analisados por meio de relações dialógicas com a equipe pedagógica e as professoras regentes. Observou-se a aluna por um período de um ano em suas atividades, propondo, assim, dinâmicas de acompanhamento à sua rotina, utilizando recursos que possibilitam que a mesma possa de fato se sentir inserida no contexto escolar, isto é, no seu cotidiano. Durante a realização do estudo, foi utilizado um diário de campo com relatórios semanais, e as

---

<sup>4</sup> Atendimento Educacional Especializado.



atividades foram registradas por meio de fotografias. Para o presente estudo, optou-se pela utilização de um nome fictício para a criança e para a escola no intuito de preservar sua identidade e não acarretar nenhum tipo de prejuízo.

### **Transtorno do Espectro do Autismo sob a ótica biomédica**

O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do desenvolvimento neurológico, e deve estar presente desde o nascimento ou começo da infância, mas pode não ser detectado antes, por conta das demandas sociais mínimas na mais tenra infância, e do intenso apoio dos pais ou cuidadores nos primeiros anos de vida (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.51).

Nos tópicos que se seguem, descreveremos as principais características típicas de pessoas com diagnóstico de autismo e consideradas relevantes para a presente pesquisa.

### **Principais critérios para o diagnóstico do autismo**

Prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades são as características essenciais do transtorno do espectro autista. Esses caracteres estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário da criança. O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com as características de cada indivíduo e seu ambiente. Características diagnósticas nucleares estão perceptíveis no período do desenvolvimento, mas intervenções, compensações e apoio atual podem mascarar as dificuldades, pelo menos em alguns contextos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É possível identificar crianças com autismo nos primeiros anos de vida. Nessa fase, os sinais mais importantes são: pobre contato visual, ausência do balbucio, pouco ou nenhum desenvolvimento de gestos sociais, não pedir colo e não responder pelo nome. Os pais costumam estranhar quando as crianças apresentam pouco interesse por compartilhar objetos e quando ignoram as chamadas para alguma atividade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É comum, ainda, que as crianças tenham problemas para dormir e se alimentar, pois acordam muitas vezes e costumam ser seletivas para determinados alimentos. Podem ter medos excessivos de determinados lugares, barulhos, estímulos e excessiva preferência por alguns objetos, cores, texturas ou jogos. Podem demorar a engatinhar (ou nunca vir a engatinhar), andar, falar e, em alguns casos, apresentam regressão de fala entre 1 ano e 2 anos e meio de vida – este sinal é muito valioso e específico para pensar na possibilidade de autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É importante destacar que as manifestações do transtorno também variam muito, dependendo da gravidade da condição do autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro. O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Déficits verbais e não verbais na comunicação social têm manifestações variadas dependendo da idade, do nível intelectual e da capacidade linguística do indivíduo, bem como de outros fatores como história de tratamento e apoio atual. Muitos indivíduos apresentam déficits de linguagem, os quais variam desde ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala e fala em eco até linguagem explicitamente lateral ou afetada. Mesmo quando habilidades linguísticas formais estão intactas, o uso da linguagem para comunicação social recíproca está prejudicada no transtorno do espectro autista (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As crianças com transtorno do espectro autista apresentam déficits para desenvolver, manter e compreender as relações, conforme os padrões relativos à idade, gênero e cultura. Pode haver interesse social ausente, reduzido ou atípico, manifestações por rejeição de outros e passividade ou abordagens inadequadas que parecem agressivas ou disruptivas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As dificuldades supracitadas são particularmente evidentes em crianças pequenas. Nelas, pode haver insistência em brincar seguindo regras muito fixas e costuma existir uma falta de compartilhamento entre jogo social e imaginação - por exemplo, nas dificuldades em fingir de forma flexível e adequada à idade (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É importante ressaltar que não existem exames de imagem ou de laboratório que confirmem o TEA como um transtorno puramente identificável pela observação da criança nos mais diversos ambientes. Nesse sentido, o papel da escola, por meio dos seus profissionais, e dos cuidadores em instituições pode ser crucial e deve sempre ser solicitado pela equipe que está investigando o comportamento das crianças. O critério de atraso ou ausência total de desenvolvimento da linguagem expressiva já é desconsiderado para o diagnóstico porque não é universal, nem específico para indivíduos autistas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

### **Procedimentos metodológicos do estudo**

Adotou-se como principal hipótese dessa pesquisa a averiguação da ausência da capacitação e formação de professores em relação à inclusão de alunos público-alvo da educação especial, como uma das causas da não evolução/inclusão desses sujeitos. Como estratégia metodológica, visando alcançar os objetivos centrais desse estudo, utilizou-se o estudo de caso. Segundo Yin (1994), o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos.

Nesse contexto, cabe destacar que o estudo de caso é uma estratégia comum de pesquisa na psicologia, na ciência política, na administração, no trabalho social e no planejamento, isto é, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e maturação de alguns setores (YIN, 1994).

Como sujeito dessa pesquisa, escolheu-se uma aluna com o diagnóstico de transtorno do espectro autista, inserida no 5º ano do ensino Fundamental da Escola "Espaço do saber"<sup>5</sup>. Para coleta de dados, foram realizados registros e relatórios semanais das observações diretas, relatando o cotidiano e os aspectos da sua aprendizagem e do desenvolvimento da aluna.

### **A perspectiva sócio-histórica como orientadora dessa pesquisa**

A presente pesquisa teve como alicerce os pressupostos teóricos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2010), seus colaboradores e estudiosos, tais como Drago (2009), Rego (1994), Araújo (2014), Gonring (2014), e Magalhães (2011). Nesse sentido, destaca-se que a teoria sócio-histórica, pautada no materialismo dialético, fornece valiosas contribuições no que concerne à realização de um estudo de caso de uma criança com diagnóstico de TEA, inserida em uma escola regular e que recebe atendimento educacional especializado na sala de recursos para Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Acreditamos, ainda, encontrar nessa teoria algumas bases para fundamentarmos a prática educacional inclusiva, visto que, ao contrário de muitos pesquisadores anteriores, Vigotski, conforme Luria (2006), concentrou sua atenção nas habilidades que as crianças possuíam, entendendo que essas poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se, portanto, mais por suas forças do que por suas deficiências. Consistente com seu modo global de estudo, rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças. Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos. A concepção de deficiência produzida historicamente na sociedade impõe limites, incapacidades e classificação aos seres humanos, privando-os da possibilidade de participar ativamente de processos culturais que podem proporcionar chances reais de enfrentamento e superação dos problemas causados pelo próprio contexto - e não por suas características orgânicas, psíquicas ou sociais (MAGALHÃES, 2011).

---

<sup>5</sup> A escola se situa no município de Vitória, tendo como público alvo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Em suma, para compreendermos como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e inclusão de uma criança autista inserida no ensino fundamental de uma escola comum, foi desenvolvido estudo de caso na perspectiva sócio-histórica de Vigotski (2010), autor russo que inovou, com suas proposições teóricas, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e a relação entre pensamento e linguagem.

Sob o prisma da inclusão, Vigotski considera que o desenvolvimento psicológico do indivíduo se realiza primeiramente no plano externo, intersicológico, isto é, no contexto cultural das interações sociais como um meio de adaptação social, e posteriormente transfere-se para o plano interno, intrapsicológico, como um meio de adaptação pessoal. A esse processo, o autor chama de internalização, elemento fundamental de sua obra para explicar a formação das funções psicológicas superiores. A internalização do que é fornecido pela cultura não é feita passivamente, mas sintetizada pelo indivíduo. As atividades externas interpessoais são transformadas em atividades internas, intrapsicológicas.

Para Vigotski (2010), a aprendizagem está diretamente ligada às relações sociais, não ocorrendo de maneira alguma de forma individualizada. Para o autor, a aprendizagem da criança começa muito antes dela frequentar a escola e qualquer situação de aprendizagem que a criança vivencie no ambiente escolar tem sempre um conhecimento prévio. A constituição do sujeito é um movimento dialético entre aprendizagens e desenvolvimento. Dessa maneira, é possível compreender que o contexto onde a criança está inserida é primordial para a sua formação enquanto sujeito social e cultural.

Nesse sentido, podemos compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento vão depender, essencialmente, do contexto social e das relações dialógicas e culturais estabelecidas com os outros sujeitos com os quais nos envolvemos, o que pressupõe a importância do papel do outro na relação do sujeito no meio social (GONRING, 2014, p.182).

Vigotski (1997) diz que o desenvolvimento de crianças com necessidades especiais, também nos traz importantes contribuições. Afirma que a criança com alguma deficiência não é simplesmente menos desenvolvida do que a criança normal; mas desenvolvida de outro modo. A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade são o que diferenciam a criança deficiente mental da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas. Desse modo, Araújo (2014) destaca que os sujeitos com deficiência possuem um desenvolvimento qualitativamente distinto, peculiar. Portanto, estes não podem ser analisados apenas pela óptica quantitativa, porque não há como determinar com números, o grau de desenvolvimento a que se pode chegar um sujeito com deficiência.

Para Rego (1994), a obra de Vigotski possui uma contribuição significativa para a educação, na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de formação das características psicológicas tipicamente humanas e, como consequência, suscita questionamentos, aponta diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. Sob esse prisma, concordamos com Drago (2009), quando afirma que o processo educativo hoje precisa abranger uma proposta de educação para todos os indivíduos, independentemente de suas características físicas, mentais, sociais sensoriais e intelectuais.

### **Para além do autismo, a menina Leticia**

Leticia (nome fictício), uma menina de onze anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista aos 4 anos de idade, estava cursando o 5º ano do ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Vitória. Leticia tem um laudo médico de autismo com alterações cognitivas e potencial intelectual abaixo do normal, também apresentando Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH<sup>6</sup>) com prejuízo nas interações sociais.

A mãe de Leticia nos relatou que ela frequenta a escola desde a Educação Infantil e que a interação com as outras crianças foi fundamental para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Leticia sempre se apresentou como uma aluna assídua e de comportamento

---

<sup>6</sup> TDAH Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

ameno. Apresentava comportamentos repetitivos e estereotipados, interesses restritos, dificuldade de comunicação qualitativa e quantitativa.

A presença da aluna na instituição possibilitou seu desenvolvimento e sua autonomia. Além da escola, Leticia faz acompanhamento semanal com psicólogos, fonoaudiólogos e neurologistas na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) da cidade de Vitória. É importante salientar que os acompanhamentos, aliados aos benefícios da convivência social, representaram uma diversidade de conhecimentos e relações que foram fundamentais para que a mesma se libertasse do seu isolamento e percebesse as vantagens de conviver em sociedade.

Em nosso primeiro dia na escola, nos disseram que acompanharíamos uma aluna com TEA. Ao chegarmos à sala de aula, nos deparamos com a Leticia, que em um primeiro momento se apresentou como uma menina tímida, mas logo nos tornamos mais próximas. A aluna não acompanhava as atividades que as professoras regentes passavam na lousa, e também não havia nenhum planejamento voltado para as necessidades educacionais da aluna. Assim, ficamos responsáveis por elaborar as atividades de intervenção pedagógica de Leticia. Ao fazermos uma modalidade de avaliação diagnóstica, foi possível inferir que a aluna, apesar de estar no 5º ano do ensino Fundamental, não é alfabetizada, e apenas copia partes de algumas atividades que as docentes passavam na lousa, as quais se apresentavam descontextualizadas e sem nenhuma intencionalidade.

Para tal efeito, as autoras utilizaram de distintos métodos de intervenção. Todos foram ineficazes e não surtiram efeitos contundentes, talvez pela falta de apoio dos docentes regentes e demais profissionais do AEE. Durante o ano, as professoras regentes de sala não fizeram nenhum tipo de avaliação diagnóstica com a aluna, não sendo possível identificar o que ela já sabia antes de começarmos o trabalho. Cabe salientar que a avaliação diagnóstica é essencial para se iniciar o planejamento e as ações pedagógicas que norteariam o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna durante todo o ano letivo.

É importante enfatizar que o processo de avaliação diagnóstica de um aluno público-alvo da educação especial é muito significativo. A

partir da análise dos resultados, poderá ser definido um plano de atuação que possa, além de tornar possível sua participação, possibilitar seu desenvolvimento, focando seu desempenho e o processo de aprendizagem e desenvolvimento nas diversas áreas curriculares.

Nesse caminho concordamos com Cunha (2018) quando destaca que o docente é essencial para o sucesso das ações inclusivas, não somente pela grandeza do seu ofício, mas também em razão da função social do seu papel. O docente orgânico precisa ser valorizado, formado e capacitado, assim como deve rever permanentemente a sua práxis.

### **O processo de inclusão de Leticia, aluna com autismo, na escola comum**

Para os registros de observações, foram selecionadas, junto dos docentes, práticas rotineiras durante as quais ocorreriam as observações: no decorrer das aulas, nas atividades pedagógicas na sala de recursos multifuncionais, nas aulas de educação física e no recreio. Essas práticas foram selecionadas por acontecerem diariamente, proporcionando à aluna diferentes espaços para exercer suas interações sociais.

No que se refere ao seu comportamento, apresentava coerência e intencionalidade. A aluna demonstrava espontaneidade ao interagir com seus pares, e facilidade em cumprir regras sociais, salvo em momentos em que não estava medicada: se, por alguma razão, a aluna não ingerisse os medicamentos recomendados pelos médicos, apresentava, por alguns momentos, agressividade, estereotípias motoras e inflexibilidade comportamental. A comunicação verbal da aluna era de fácil compreensão, pois a mesma não apresentava quaisquer dificuldades na fala.

O desenvolvimento da Leticia é resultante da interação entre suas capacidades potenciais e a influência do ambiente em que se encontra inserida. Tendo em vista o supracitado, cabe destacar que não necessariamente todos os alunos autistas são “antissociais”. Tudo depende do contexto social e histórico em que o indivíduo se encontra inserido, conforme o pensamento de Vigotski.

### **O cotidiano da Leticia na sala de aula comum**



No contexto escolar, a aluna chegava à escola acompanhada da mãe, sentava sempre no mesmo lugar e não aceitava mudança em sua rotina em sala de aula. A mesma não reagia muito bem com as interferências e é caracterizada como uma criança hiperativa, que passeia pela sala, corre, grita e bate nos colegas quando contrariada. Letícia, quando exposta a muito barulho, fica agitada e desorientada, e, correndo, deixa a sala. Pode-se destacar, quanto à aprendizagem, que a aluna já conhece as cores, sabe contar até dez e conhece e reconhece o próprio nome, ainda que nem sempre. Gosta de desenhar personagens de desenhos animados, de utilizar o computador e conclui as atividades apenas quando sente vontade. Ainda, apresenta alguma dificuldade com os brinquedos no momento do intervalo e não gosta que mexam em suas coisas – especificamente o material escolar. Apesar disso, a aluna interage bem com os demais alunos, no geral.

A professora do Atendimento Educacional Especializado relata perceber diferença em seu comportamento com as demais crianças quando está em grupo reduzido, como o da sala de recurso. Apresenta insatisfação nas situações que se sente ameaçada ou contrariada, como, por exemplo, quando alguém não passa o brinquedo que ela solicitou. Por outro lado, com relação à questão familiar, as professoras declararam que os pais são assíduos e não se recusam a participar quando solicitados - o que ocorreu em raros momentos. No entanto, foi possível observar que não havia um elo efetivo entre a família e a escola.

Outra característica da aluna que observamos é que a mesma necessitava de atividades adaptadas de acordo com suas especificidades, o que não ocorria. As avaliações não eram adaptadas à sua condição, e, portanto, nem sempre a aluna as realizava. Nesses momentos, as professoras nos solicitavam que retirássemos a aluna da sala de aula para que ela não viesse a atrapalhar os colegas. Por vezes, sentimos certo abandono por parte da equipe pedagógica. A ausência da mediação entre as professoras e a aluna ficou evidente: não havia um contato mais próximo, e as docentes centravam a execução das aulas apenas nos outros alunos, deixando Letícia sob nossa responsabilidade (Diário de campo do dia 22/07/17).

### **O cotidiano da Leticia no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

O AEE se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo, primeiro, o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos e acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, para o ensino em si o AEE tem como finalidade também favorecer a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas e instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal. Leticia frequentava esporadicamente a sala de recursos. A docente que fazia o acompanhamento com a criança tinha horário uma vez na semana, mas as atividades não apresentavam conteúdos significativos para a aluna, pois os mesmos eram burocráticos e não condiziam com a idade da mesma. Nos momentos em que estava na sala de recursos, Leticia pintava ou jogava jogos pedagógicos no computador.

Os recursos mediáticos utilizados no AEE não propiciavam o desenvolvimento sensorial, afetivo, cognitivo ou motor da aluna, e as atividades não tinham uma intencionalidade clara, sendo meramente repetitivas, com intuito de passar o tempo, evidenciando a ausência de um planejamento com ações e estratégias de ensino (Diário de campo do dia 20/09/17).

### **O cotidiano da Leticia nas aulas de educação física e no recreio**

Nas aulas de educação física, a aluna se relacionava muito bem com os demais colegas e não havia nenhum tipo de atrito. Nesses momentos, as estagiárias incentivavam a aluna a interagir com os demais colegas e assim socializar e exercer sua autonomia. Deve-se destacar que as aulas de educação física também não tinham planejamento específico para a aluna. Leticia praticava brincadeiras como pular corda, pique-esconde, pique alto, e, com o nosso auxílio, chegou até mesmo a jogar futebol com os colegas, o que ocorria apenas mediante a sua vontade (Diário de campo do dia 03/08/17). No recreio, Leticia costumava ficar sozinha. Em alguns momentos, procurava as colegas de sala, mas logo voltava a se isolar ou ficar apenas em nossa companhia. Em alguns

momentos, se chateava e por vezes chegou a chorar, pois, nem sempre os colegas queriam brincar ou ficar perto dela. Nesse sentido, faltou mediação pedagógica, ou seja, intervenções nos recreios para que tais acontecimentos fossem evitados (Diário de campo do dia 25/10/17).

### **Análise dos resultados à luz dos pressupostos da perspectiva sócio-histórica e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**

Na atual conjuntura da política educacional brasileira, no que tange às diretrizes para a educação especial, enfatiza-se a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns, conforme consta na Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Seu artigo 1º institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, estabelecendo diretrizes para sua consecução na perspectiva de abolir as práticas segregacionistas que norteiam a educação desses alunos. Entretanto, no que tange a educação básica no ensino público, a educação inclusiva tem representado um desafio constante para a maioria dos educadores contemporâneos.

Nesse sentido, o estudo de caso elaborado em uma instituição de ensino da Rede Municipal de Vitória nos forneceu subsídios suficientes para nos certificarmos que algumas instituições de ensino não estão preparadas, capacitadas e nem possuem estrutura adequada para receber os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As práxis dos docentes dessa escola não contemplam as peculiaridades da aluna objeto do estudo. Os dados obtidos por meio de observação do contexto educacional da aluna serão apresentados a seguir. A partir das observações in loco do cotidiano da aluna Leticia na instituição de ensino em questão, foi possível verificar diversos entraves que dificultaram o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sob esse olhar do cotidiano da aluna, tomamos o referencial dos principais pilares teóricos de Vigotski, como, por exemplo, as implicações do ZDI (*Zona de Desenvolvimento Iminente*) no processo de aprendizagem. Conforme o autor, o ZDI contribui com a interação dos sujeitos e assim possam desenvolver habilidades e cognições no meio social. A prática pedagógica desenvolvida pelas docentes no contexto de

sala de aula carecia de uma articulação mais concreta em relação às demais atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola e preconizadas nas legislações vigentes que aparam a educação especial.

Nessa perspectiva de inclusão de Leticia no contexto escolar, não foi assegurado às docentes o suporte pedagógico necessário para que, em sala de aula, elas pudessem disponibilizar de todos os meios, métodos, instrumentos, estratégias e técnicas que viessem garantir a verdadeira inclusão da aluna no processo de aprendizagem e desenvolvimento e na construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania. Essa constatação é uma dicotomia e não condiz com os pressupostos da Resolução CNE/CEB Nº2, 2001, que assegura adaptações curriculares às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

A aluna com transtorno do espectro autista não fazia as mesmas atividades que os demais e nem atividades parecidas. Por exemplo, em duas ocasiões, as professoras aplicaram uma prova para a turma sem que Letícia recebesse qualquer atividade avaliativa. Ficava fazendo atividades que não eram de avaliação e não condiziam com os conteúdos aplicados ao restante dos alunos. Diante disso, fica clara a necessidade de se pensar em um currículo inclusivo para a escola, considerando as adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente, admitindo decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às necessidades particulares de cada um.

Observou-se que o Atendimento Educacional Especializado, que visa complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias,

mostrou-se por vezes incipiente. Tal atendimento ocorria apenas uma vez na semana, sendo que as atividades eram descontextualizadas e não condiziam com a idade da aluna, não proporcionando o desenvolvimento educacional da mesma. Foi constatado que a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) não tinha um planejamento específico que atendesse às necessidades educacionais da aluna com TEA.

A instituição escolar não dispõe de tecnologias assistiva, informática adaptada, mobiliários adaptados, a estrutura arquitetônica não atende as necessidades dos alunos com deficiência e os poucos brinquedos que existem na sala de recursos estão em péssimas condições e não despertavam a curiosidade da aluna. Sendo assim, o contexto escolar não favoreceu o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo da educanda. Outro ponto relevante observado diz respeito à participação da família de Leticia no cotidiano escolar: a mãe da aluna compareceu à escola apenas nos dias das reuniões bimestrais. Duas estagiárias eram responsáveis por passar informações referentes às questões pedagógicas da aluna para a família. Atendiam, assim, a mãe da aluna, mostrando suas atividades e conversando sobre o seu desempenho educacional, enquanto as professoras regentes atendiam os demais pais. Durante o período da pesquisa, não presenciamos a vinda do pai da aluna à instituição escolar.

Neste contexto, cabe salientar que essas responsabilidades quanto à aluna foram atribuídas as professoras regentes, que por sua vez a atribuiu a terceiros, demonstrando que a instituição educacional não está em consonância com a Declaração de Salamanca, que estabelece que a educação das crianças com necessidades educacionais especiais é tarefa a ser dividida entre pais e profissionais (BRASIL, 1994).

Assim sendo, fica claro que o envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros frente à educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes. A participação efetiva da família junto à escola deve estar assegurada no Projeto Político Pedagógico da instituição. Procuramos esse documento por diversas vezes e não foi possível encontra-lo. Acredita-se que o documento norteador das práticas docentes se encontrava desatualizado,

e por isso não obtivemos acesso. O projeto político” pedagógico da escola deve direcionar as ações do professor, que precisa assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

A partir da observação das aulas de educação física, verificamos que a docente não realiza um planejamento que atenda às necessidades da aluna e que possa proporcionar sua interação com os demais colegas de turma. Durante as atividades, a aluna apenas observava a interação dos colegas. Enfatizamos que a mesma não possui nenhuma limitação física que a impedisse de participar das aulas. A participação da Leticia nas aulas de educação física seria favorável ao desenvolvimento de suas habilidades sociais e possibilitaria uma melhora em sua qualidade de vida. Vejamos o que diz Vigotski quanto ao processo em que o professor atua como mediador, sendo aquele que potencializa os saberes do aluno:

Não tem sentido o ensino que se prenda ao que o aluno já sabe, ou, na sua terminologia, à zona de desenvolvimento efetivo. A boa educação é aquela que atua exatamente na zona de desenvolvimento potencial, buscando atuar em ciclos que estão para ser desenvolvidos. Vale ressaltar que estamos diante de uma análise dialética, que considera a dinamicidade e antagonismo presentes nas relações concretas entre as pessoas (VIGOTSKI, 1984 apud OLIVEIRA, 2007, p.23).

As atividades realizadas com Leticia, em geral, não continham planejamento e intencionalidade e não estavam adaptadas à realidade da aluna. Para que essas atividades viessem a ser eficazes para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da aluna autista, seria necessário que a docente elaborasse um planejamento individual para a mesma, focando em suas especificidades, seus interesses, suas habilidades motoras e sua capacidade comunicativa, o que não ocorreu durante as observações. Diante disso, pudemos observar que o processo de inclusão da aluna autista na escola comum que pesquisamos apresentava muitas fragilidades. A verdadeira educação, segundo Vigotski (1984), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple

possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (VIGOTSKI, 1984, p. 201).

Assim sendo, a ação do professor pressupõe a de “mediador” da aprendizagem no contexto da escola inclusiva: sua prática pedagógica está alicerçada na reflexão e nos parâmetros de uma educação voltada à diversidade. Haverá necessidade de maior empenho da equipe multidisciplinar, no ensino regular, para que as adaptações sejam efetivadas, com objetivo de aprendizagem dos conteúdos que requeiram mais tempo, para que estes alunos público-alvo da educação especial aprendam e se desenvolvam. A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. A formação continuada possibilita aos docentes a atualização e a transformação de sua práxis pedagógica.

O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. Quando as escolas disponibilizam espaços de integração dos professores para que estes possam manifestar suas necessidades, elas cumprem sua função na educação inclusiva. Esta é a realidade encontrada por nós como pesquisadores: as práticas dos docentes pesquisados por nós estão em desacordo com o que preconizam Vigotski e a Política Nacional Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acerca da inclusão escolar.

Nesse momento, o que se pode explicar com muita precisão é que, tomando como base os postulados de Vigotski (2010), o isolamento e abandono pedagógico de sujeitos com deficiência não pode dar bons resultados, uma vez que nesse tipo de educação tudo fixa a atenção dos alunos na sua deficiência em vez de lhes dar outra orientação. Intensifica-se a psicologia do separatismo, fechando-os em um mundinho estreito e restrito.

Contudo, a pesquisa expôs outro fator, que consideramos significativo para a não inclusão da aluna autista, estando em desacordo com a legislação: a falta de formação adequada dos profissionais da educação. Referências à formação de professores, para atuarem na

educação especial, são encontradas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (BRASIL, 2008, p.17).

Com a entrada da aluna com transtorno do espectro autista (TEA) na escola comum, as professoras demonstraram-se despreparadas e incapazes de acolher essa estudante e, sobretudo, trabalhar e desenvolver propostas didático-pedagógicas que atendessem às suas necessidades e expectativas. No entanto, o reconhecimento de dificuldades na formação docente para a educação inclusiva deve ser não uma justificativa para os fracassos, mas um motor para a construção de experiências bem-sucedidas, onde a educação é de qualidade e realmente para todos.

Presenciamos por diversas vezes alguns professores demonstrarem insatisfação ao saber que lidariam com alunos com necessidades educacionais especiais em sua turma, alegando não saber como lidar com eles. Isso contribui para que esses alunos se tornem desmotivados, com sentimentos de inferioridade, excluídos pela falta de afeto de professores e colegas. Com relação ao supracitado, Cunha (2018) enfatiza que os professores ainda se apoiam nas teorias conservadoras de ensino-aprendizagem, pois não há a consolidação de um arcabouço teórico específico. Ademais, há carências quanto à formação docente. É visível a fragmentação formativa e a fragilidade das abordagens-metodológicas em diferentes instâncias.



### **Considerações finais**

A inclusão de pessoas com deficiência nos processos institucionais escolares requer, muito além de mudanças pontuais, transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional. É uma questão que extrapola a competência individual e a sensibilidade do professor: é questão de legislação. Existem políticas públicas que garantem o direito ao acesso e também à permanência do aluno nesse contexto. Sendo assim, é dever do professor e dos sistemas de ensino, públicos e particulares, garantir a inclusão e a escolarização das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Analisando a presente pesquisa, pôde-se perceber que as práticas de inclusão, em inúmeros contextos, apresentam-se de forma precária e distante das formulações das políticas educacionais, sobretudo na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nesse ínterim, esse estudo nos mostra que é necessário se fazer uma revisão das práticas pedagógicas em relação ao atendimento especializado dos alunos com necessidades especiais nas escolas. Portanto, a ausência de umas práxis verdadeiramente inclusiva nos leva apenas à socialização e/ou exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essa falsa inclusão, ou apenas integração, que garante o acesso, mas não a permanência, é percebida no cotidiano da aluna autista Leticia. Outro ponto pertinente observado é a falta de metodologias inovadoras por parte dos docentes, e isso se deve ao desinteresse de uma formação e capacitação permanente e/ou déficits de formações continuadas das redes municipais de educação por parte dos sistemas de ensino. Falando mais diretamente, parece que falta vontade de ser (sendo) educador, ou seja, vontade de exercer verdadeiramente a profissão. Entendemos que a estrutura das escolas, a falta de formação continuada, a ausência de tecnologia assistiva pode influenciar, e muito, nos processos de inclusão, mas quando há a vontade de fazer e de promover a inclusão, um caderno, uma lousa, uma caneta e um pincel são recursos suficientes.

Por fim, com base nos argumentos supracitados, consideramos que o presente estudo fornece valiosos dados para se discutir a inclusão no município de Vitória. Sabe-se que em inúmeros contextos a inclusão

ocorre de forma satisfatória, mas os resultados da pesquisa sugerem uma revisão de ações que eram/são desenvolvidas naquele espaço/escola específico. É importante, durante o processo de ensino/aprendizagem, realizar uma autoanálise das nossas ações para que o processo de aprendizagem e desenvolvimento de um aluno não seja estagnado por nossa causa, ou por causa do “nosso sistema”. Tais alunos têm direito ao acesso, o que não é questão de piedade ou de amor, mas de legislação e de direitos humanos.

Desse modo, esse estudo recomenda a formação de um docente verdadeiramente inclusivista e a inserção de metodologias inovadoras que garantam ao aluno com necessidades especiais um aprendizado significativo e verdadeiro. Afinal, inclusão não é apenas colocar o aluno para dentro dos muros da escola: ela requer mudança de postura, tomada de decisão, envolvimento, engajamento, quebra de paradigmas, descristalizações e ruptura com os moldes sociais e culturais impostos até a atualidade. Requer equidade e, principalmente, desenvolvimento e aprendizagem significativa aos discentes.

### Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **A construção subjetiva do ser humano com transtornos globais do desenvolvimento e deficiência à luz dos pressupostos sócio históricos**. In: ROGÉRIO DRAGO (Org.). *Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização*. Rio de Janeiro: WAK, 2014.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96 de Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.
- BRASIL. **Política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**. 12.764 Brasília: 2012.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

- DRAGO, Rogério, RODRIGUES, Paulo Silva. Contribuições de Vygotsky para desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. **Revista FACEVV**, n.3, jul. Dez., 2009. p. 49-56.
- GONRING, Vilmara Mendes. **O processo de inclusão escolar da criança com síndrome de Asperger no contexto da educação infantil in: ROGÉRIO DRAGO (Org).** Transtornos do desenvolvimento e deficiência: inclusão e escolarização. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- LURIA, A.R. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. O Desenvolvimento da Escrita na Criança. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 2006.
- MAGALHÃES. Rita de. C. B. P. **Contribuições para o debate sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência na escola-** Brasília: Liber Livro, 2011.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos.** In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE, 2007.
- REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 21. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº.2/01 – **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica.** Disponível no site <http://www.mec.gov.br> Acesso em 19 de março de 2018.
- SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.
- VIGÓTSKI, L. S. **Obras escogidas V-** Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Distribuições, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** 3ª. ed. São Paulo: Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso:** Planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## O CONTEXTO INICIAL DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

*Antonio Paulo Guillen Hurtado<sup>1</sup>*  
*Karine de Paula Ramos Hurtado<sup>2</sup>*  
*Priscila Carozza Frasson Costa<sup>3</sup>*

### **RESUMO:**

Este trabalho tem como objetivo analisar de forma breve o contexto inicial da História da Educação Brasileira. Tem como questão problema o estudo da Educação Brasileira em seus primórdios. Enfatiza que a História da Educação Brasileira foi marcada pela pedagogia do Jesuíta (Ratio Studiorum), compêndio de pedagogia da Companhia de Jesus.

**Palavras-chave:** Jesuíta. Companhia de Jesus. História da Educação Brasileira.

### **ABSTRACT:**

This work aims to analyze briefly the initial context of the History of Brazilian Education. Its problem is the study of Brazilian Education in its earliest days. Emphasizes that the History of Brazilian Education was marked by the pedagogy of the Jesuit (Ratio Studiorum), compendium of pedagogy of the Society of Jesus.

**Keywords:** Jesuit. Company of Jesus. History of Brazilian Education.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Educacional, Administração, Supervisão e Orientação Escolar; Especialista em Educação Especial com Abordagem Educacional e Social; e professora da Educação Básica.

<sup>3</sup> Doutora e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da UENP - Cornélio Procopio – PR.

### **Introdução: o contexto inicial da história da educação no Brasil**

O presente trabalho tem como objetivo analisar de forma breve o contexto inicial da História da Educação Brasileira. Assim, este trabalho almeja ampliar possibilidades de discussão e reflexões sobre a História da Educação Colonial do Brasil, uma importante página de nossa história. Proporciona que o leitor estude sobre os primórdios da história da educação escolar brasileira, situadas entre os séculos XVI e XVIII.

Apresenta o contexto inicial da História da Educação no Brasil, o que nos leva a refletir sobre a educação de tradição religiosa desenvolvida pela Companhia de Jesus durante o período de colonização brasileira. Tem como questão problema o estudo da Educação Brasileira em seus primórdios.

Em 1549, com o primeiro governador geral Tomé de Souza chegaram ao Brasil os primeiros jesuítas, e muitos outros vieram então, já que até 1580 somente os jesuítas é que ministraram a educação escolarizada no Brasil. Em 1550 os jesuítas fundaram escolas para os gentios e estas se expandiram por todo o território brasileiro, colaborando para o estabelecimento e fortalecimento da unidade e da grandeza do Brasil.

A história da educação brasileira foi marcada pela pedagogia Jesuíta (*Ratio Studiorum*), compêndio de pedagogia da Companhia de Jesus, até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

Os procedimentos metodológicos adotado nesse estudo foram a pesquisa exploratória bibliográfica. Durante a pesquisa foram utilizados os estudos de Maria Lúcia de Arruda Aranha, José Antônio Tobias, Saviani, Secretaria de Estado da Educação do Paraná, entre outros.

### **Desenvolvimento**

#### **O contexto inicial da história da educação no Brasil**

Segundo Tobias (1986), a educação é o espelho de um povo, o que forem os homens assim também será a educação por eles ministrada, e aí a filosofia de toda uma nação e também seu conceito de homem haverão de ser materializados em sua educação.

A história da Educação Brasileira não se separa dos acontecimentos europeus que se situam no século XVI, onde a ideia de

colonização resultava da grande necessidade de expansão comercial e ascensão da burguesia através da Revolução Comercial. A partir de 1500 teve início a colonização brasileira, com a implantação da cultura letrada portuguesa, com o sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar, e a escravidão, conforme afirma Aranha (2006):

Por levar mais tempo para encontrar metais no Brasil, de início a ação dos portugueses restringiu-se a extração do pau-brasil e algumas expedições exploratórias. A partir de 1530 teve início a colonização, com o sistema de capitanias hereditárias e a monocultura da cana-de-açúcar. Enquanto na Europa os ventos da modernidade exorcizavam a tradição medieval, no Brasil implantavam-se formas de economia pré-capitalistas, com grandes propriedades de terra. A economia colonial expandiu-se em torno do engenho de açúcar, recorrendo ao trabalho escravo, inicialmente dos índios e, depois dos negros africanos. Latifúndio, escravatura, monocultura, eis as características da estrutura econômica colonial que explicam o caráter patriarcal da sociedade centrado no poder do senhor do engenho (ARANHA, 2006, p. 139).

Conforme Tobias (1986), para que haja a compreensão da História da Educação Brasileira faz-se necessário o mergulho do pensador através das longínquas raízes desta nação:

O Brasil, país virgem e de indígenas, para poder dispor de uma história da Educação, tem que lançar suas raízes muito mais longe do que o Rio de Janeiro, ou São Paulo, ou Bahia. Os historiados e o pensador têm, de um lado, que mergulhar sertão adentro, de outro lado, que olhar a Europa de 1500, o único mundo civilizado e culto, o único mundo de gente, de então, sendo o restante do universo considerado bárbaro, mais ou menos como os gregos relativamente ao resto do mundo de seu tempo. Diferença: os gregos chamavam aos outros de “bárbaros”, enquanto os europeus dentro do ambiente saturado de cristianismo davam-lhes o nome de “pagãos” ou de “infieis”. Ambos, gregos e europeus, admitiram e praticaram a escravidão e o colonialismo (TOBIAS, 1986, p.26).

Neste mesmo contexto, afirma Vagula (2014), que a educação brasileira no período colonial relaciona-se diretamente com as dinâmicas

educacionais da metrópole, assim, muitas das decisões relativas às questões educacionais durante o período do Brasil Colônia se relacionam às políticas de Portugal, em consequência deste fato para compreender o Brasil devemos sempre levar em conta os antecedentes portugueses que dirigiam a educação.

Para Fausto (1930) podemos dividir a história do Brasil colonial em três períodos desiguais em termos cronológicos: o primeiro com a chegada de Cabral até a instalação do governo geral, em 1549; o segundo acontece entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; e o terceiro vai dessa época a 1822 com a independência.

Para o mesmo autor, “quando os europeus chegaram à terra que viria ser o Brasil, encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos Rios Paraná-Paraguai” (FAUSTO, 1930, p.17).

Leciona Tobias (1986) que no ano de 1549, juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza chegou ao Brasil os seis primeiros jesuítas, e muitos outros vieram, e até 1580 somente os jesuítas ministraram a educação escolarizada no Brasil sendo que somente depois dessa época é que chegaram as outras ordens como os franciscanos, os carmelitas e beneditinos, porém, nenhuma delas teve como os jesuítas a educação por finalidade direta e clara. Em 1550 os jesuítas fundaram escolas para os gentios e estas se multiplicaram por todo o território brasileiro colaborando poderosamente através da fé cristã e da língua portuguesa para o estabelecimento e fortalecimento da unidade nacional e da grandeza do Brasil.

Conforme Vagula (2014), quando os jesuítas se instalaram no Brasil, eles se estabeleceram em vários locais, onde os padres José de Anchieta e Antônio Vieira atuaram no período colonial, sendo eles os fundadores do Colégio de São Paulo de Piratininga, o qual originou a atual cidade de São Paulo.

A história da educação brasileira foi marcada pela pedagogia do Jesuíta (*Ratio Studiorum*), o que nos difere de outros países que tiveram uma educação dominicana, franciscana ou de outras ordens, o que diferenciava significativamente os Jesuítas das outras ordens, eram justamente a missão e a educação:

De início, é preciso considerar que as duas grandes atividades às quais os jesuítas deveram sua fama, a missão e a educação, não constavam dos primeiros objetivos da Companhia. A Ordem religiosa que nasceu sob o signo da

Reforma Católica tornou-se missionária e educadora em resposta a desafios que lhe foram impostos pelos mandatários de estados católicos. Foi em terras lusitanas, ou de domínio da Coroa portuguesa, que os jesuítas principiaram a desenvolver aqueles trabalhos (COSTA; MENEZES, 2005, p. 33).

Neste âmbito, afirma Tobias (1986), que o Brasil parece ter sido uma terra de promessa jesuítica, cujo compêndio de pedagogia da Companhia de Jesus era o Ratio Studiorum:

O sistema educacional da Companhia de Jesus era máquina completa e total; quer dizer, além de ter, explícita e conscientemente, sua Filosofia de educação, sua teologia de educação e sua pedagogia, lidava com educação em todos os níveis. Sua filosofia da educação esparrama-se pelas obras do fundador e pelas constituições da Ordem, enquanto compêndio de pedagogia era o Ratio Studiorum. Nos outros países da América ora os dominicanos tomaram à dianteira, ora os franciscanos, ora outras ordens. O Brasil, contudo, parece ter sido a Terra-de-Promissão do jesuíta; ainda mais que acabava sua ordem de nascer e estavam seus primeiros padres extraordinariamente imbuídos daquela vitalidade e energia em prol da fé e da educação, tão características dos filhos de Inácio de Loiola (TOBIAS, 1986, p. 43).

Explica Tobias (1986), que a primeira pedagogia do Brasil se resume na aplicação do Ratio Studiorum, “Santo Inácio de Loiola e seus primeiros companheiros foram inovadores, inclusive em pedagogia”. E ainda, “[...], por causa da herança medieval e renascentista, a educação e o currículo escolar dos jesuítas subdividem-se em três partes fundamentais: a humanista, a filosófica e a teológica, que sintetizam toda pedagogia do Ratio Studiorum” (TOBIAS, 1986, p.55).

Conforme Vagula (2014), a pedagogia dos jesuítas foi institucionalizada com o Ratio Studiorum, que seria um código que contemplava 467 regras que diriam as todas as atividades de ensino, tal documento estabelecia um plano de estudos aos colégios jesuíticos, e eram voltadas para a elite e também tinham um caráter humanístico e cristão.



Afirma Do Rosário et al. (2015) que os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, segundo uma abordagem de educação formal escolarizada:

Os padres jesuítas foram os primeiros professores, do Brasil se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada. Se consideramos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação (DO ROSÁRIO; DE MELO, 2015, p.383)

Para Fausto (1930) podemos distinguir duas tentativas básicas de sujeição dos índios por parte dos portugueses, na qual uma seria a realizada pelos colonos segundo um frio cálculo econômico que nada mais seria que a pura escravidão; a outra seria a tentativa das ordens religiosas principalmente pelos jesuítas que por meio de suas concepções missionárias consistiu num esforço em transformar os índios através do ensino, em cristãos, o que significava adquirir os hábitos de trabalho dos europeus, criando assim cultivadores indígenas flexíveis às necessidades da Colônia.

Segundo Costa e Menezes (2005), com o intuito de facilitar a educação das crianças indígenas foram enviadas ao Brasil crianças portuguesas órfãs, já que estas poderiam ser muito úteis, aprendendo a língua dos nativos e ensinando as crianças a língua dos brancos; acreditavam os padres jesuítas que as crianças sim, poderiam ser educadas e de fato aderir aos costumes cristãos. Ensina Costa e Menezes que “de fato, a vinda daqueles órfãos contribui, e muito, para o processo de implantação da cultura cristã entre os gentios” (Costa e Menezes, 2009, p. 37).

Para melhor compreendermos a ação da Companhia de Jesus e a essência da catequese da educação jesuítica no Brasil, não podemos deixar de citar as importantes figuras de Pe. José de Anchieta e Pe. Manoel da Nóbrega, conforme cita Tobias (1986):

Em 1550, vindo de Portugal, chegam a São Vicente mais quatro jesuítas; em 1553 com Governador Duarte da Costa,

mais três padres jesuítas e quatro Irmãos. No ano de 1552, com numerosos alunos, existem três escolas de instrução elementar no Brasil: a de São Salvador, a do Espírito Santo e a de São Vicente. A alma da catequese da educação jesuíticas, no Brasil, era o Pe. José de Anchieta, enquanto Pe. Manoel da Nóbrega era o superior. País virgem, sem nenhum recurso cultural, com poucos meios materiais, dificuldades inúmeras e penosas; assim era o Brasil educacional de então, tanto por falta de professores, de prédios escolares, de móveis e de um mínimo de conforto quanto por causa ambiente, [...]. “Aqui estamos”, escreve Anchieta a Santa Inácio, “Às vezes mais de vinte dos nossos, numa barraquinha de caniço e barro, coberta de palha, longa de catorze pés larga de dez. É isto a escola, a enfermaria o dormitório, a cozinha, a despensa. Quando a fumaça da cozinha incomoda os professores e alunos a educação prossegue ao ar livre porque é preferível sofrer o incômodo do frio de fora do que o fumo de dentro”. (TOBIAS, 1986, p. 44).

Outrora, a atividade missionária assumia papel de agente colonizadora, já que facilitava a dominação da metrópole, porém, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, já que segregava o índio e o pobre; podemos subdividir esta primeira parte da educação brasileira em dois períodos, conforme Tobias (1986):

A primeira parte da educação brasileira, a educação cristã, caracterizada pela educação jesuítica, pode subir dividir-se em dois períodos o primeiro idealizado e concretizado por Padre Manoel da Nóbrega, com Espírito democrático, cristão, universalizador, e brasileiro, estendendo-se a cerca de 1580, e o segundo período, vivificado por uma filosofia da educação derivada de autoridade jesuíticas da metrópole e segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, mas triunfante depois da morte de Nóbrega ocorrido em 1570 (TOBIAS, 1986, p. 47).

Afirma Vagula (2014), referente aos indígenas, que houve uma intensiva ação jesuítica no sentido de catequizá-los por meio das reduções, ou seja, através das missões, os indígenas eram atraídos e explorados em sua mão de obra, principalmente no que se refere às especiarias brasileiras. Entre os territórios do Paraguai, Paraná e Rio

Grande do Sul, as missões jesuíticas influenciaram também a cultura indígena, pois os padres traduziam histórias da bíblia para o idioma guarani. No Brasil colonial, a língua corrente, chamada de língua geral, era uma forma do tupi-guarani que os jesuítas padronizaram.

Não obstante, Aranha (2006) ensina que a situação do indígena tornara-se difícil, centralizado à mercê de três grandes interesses que ora se completavam, ora se chocavam, assim a população indígena brasileira, passa-se a ser ameaçada pelas figuras eurocêntricas da metrópole, do jesuíta e também do latifundiário, cada qual com seus interesses próprios sobre os nativos:

Tornara-se tão comum falar na “língua geral”- mistura de tupi, português e latim - que os padres a usavam até no púlpito. O procedimento perdurou por algum tempo, até que as autoridades passaram a exigir exclusividade para a língua portuguesa, temerosas de que a língua nativa predominasse. O fato é que o índio se encontrava à mercê de três interesses que ora se completavam, ora se chocavam: a metrópole desejava entregar o processo colonizador; o Jesuíta queria convertê-lo ao cristianismo e os valores europeus; e o colono queria usá-lo como escravo para o trabalho (ARANHA, 2006, p.141).

Destarte, a classe dominante detinha os meios de conhecimento e de ensino. Isso implicou no modelo de vida presente da sociedade colonial; Romanelli (2001) ressalta que eram dois os fatores fundamentais na formação do modelo educacional brasileiro, sendo assim, “a organização social (...) e o conteúdo cultural que foi transportado para a colônia, através da formação dos padres da companhia de Jesus” (ROMANELLI, 2001, p. 33).

Diante de tal realidade histórica, Ribeiro (1991, p. 22) afirma que a instrução, a educação escolarizada, em fatos, só era mesmo conveniente à camada dirigente da sociedade, “num contexto social com tais características, a instrução, a educação escolarizada só podia ser conveniente e interessar a esta camada dirigente (pequena nobreza e seus descendentes)”, até mesmo porque o modelo de colonização adotado servia primeiramente de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais.

Segundo Fausto (1930) as duas instituições básicas que estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado e a Igreja Católica:

O controle da Coroa sobre a Igreja foi em parte limitado pelo fato de que a Companhia de Jesus até a época do Marquês de Pombal (1750-1777) teve forte influência na Corte. Na Colônia, o controle sofreu outras restrições. De um lado, era muito difícil enquadrar as atividades do clero secular – aquele que existe fora das ordens religiosas – disperso pelo território; de outro, as ordens religiosas conseguiram alcançar maior grau de autonomia. A maior autonomia das ordens dos franciscanos, mercenários, beneditinos, carmelitas e principalmente jesuítas resultou de várias circunstâncias. Elas obedeciam a regras próprias de cada instituição e tinham uma política definida com relação a questões vitais da colonização, como a indígena. Além disso, na medida em que se tornaram proprietários de grandes extensões de terra e empreendimentos agrícolas, as ordens religiosas não dependiam da Coroa para a sua sobrevivência (FAUSTO, 1930, p.61).

Declara Aranha (2006), sobre a escola de “ler e escrever”, que seria então o início do processo de criação de escolas no Brasil:

Quando o primeiro governador-geral Tomé de Sousa chegou ao Brasil em 1549, veio acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manoel da Nóbrega. Apenas 15 dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola de “ler e escrever”. Era o início do processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários, e, missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal (ARANHA, 2006, p. 140).

O fato de que os jesuítas se destacaram no âmbito educacional nos séculos XVI e XVII no Brasil colônia, não se ajusta ao ocorrido ao longo do século XVIII, quando a ordem inaciana perdeu parte de sua influência, principalmente quando se efetuaram as reformas pombalinas, também chamadas reformas ilustradas, ou seja, as transformações político-sociais operadas por D. José I, que possuía o título de Marquês de Pombal (MORELL, 2014).

Delphino (2010) ensina que quando os índios passaram a ser livre, isso se chocou contra os jesuítas que não deixavam que a autoridade da Coroa real interferisse nos assuntos deles, e Marquês de Pombal que queria realizar uma reforma e aproveitar para centralizar o poder, expulsou os jesuítas que aqui moravam e mandou fechar os colégios. Foram eles então, acusados de traição, e Padre Gabriel Malagrida acabou sendo queimado em praça pública e o restante de seus companheiros embarcaram para Lisboa e lá foram presos.

Saviani (1985) escreve sobre a implantação da cultura letrada portuguesa em nosso país:

Em termos de História, desde a implantação da cultura letrada portuguesa no Brasil, ficaram abaixo do limiar da escrita quase todos os conteúdos da vida indígena, da vida escrava, da vida sertaneja, da vida artesanal, da vida proletária, da vida marginal; abaixo do limiar da escrita ficaram as mãos que não puderam contar, no código erudito, a sua própria vida... (SAVIANI, 1985, p. 192).

Tobias (1986) quando escreve sobre os primórdios da Educação Brasileira ressalta que o índio, a Europa, Portugal, o negro, o jesuíta e o brasileiro constituem fontes da primeira educação do Brasil; infundindo espírito cristão e distribuindo educação para todos, mesmo que o ensino superior somente para a elite, o jesuíta é quem dá a forma à primeira educação nacional.

### **Conclusão**

Em 1549 juntamente com o primeiro governador geral Tomé de Souza chegaram ao Brasil os jesuítas, e no ano seguinte fundaram escolas para os gentios, que se multiplicaram por todo o território brasileiro, e até 1580 foram eles que ministraram a educação escolarizada no Brasil.

A história da educação brasileira foi marcada pela pedagogia do Jesuíta, cujo compêndio de pedagogia da Companhia de Jesus era o *Ratio Studiorum*. A primeira pedagogia do Brasil se resume na aplicação do *Ratio Studiorum*.

O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) geralmente abreviada

como Ratio Studiorum, uma espécie de coletânea, que se fundamentava nas experiências vivenciadas no Colégio Romano, cujo objetivo era de instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre as obrigações às quais competia ao seu cargo. Os padres jesuítas foram os primeiros professores do Brasil, segundo uma abordagem de educação formal.

Para melhor compreendermos a ação da Companhia de Jesus e a essência da catequese da educação jesuítica no Brasil, não podemos deixar de citar as importantes figuras de Pe. José de Anchieta e Pe. Manoel da Nóbrega.

As duas instituições básicas que estavam destinadas a organizar a colonização do Brasil foram o Estado e a Igreja Católica. Marquês de Pombal que queria realizar uma reforma e aproveitar para centralizar o poder expulsou os jesuítas que aqui moravam e mandou fechar os colégios.

Nos primórdios da Educação Brasileira a figura do índio, do negro, do jesuíta e do brasileiro constituem fontes da primeira educação do Brasil, e foi a figura do jesuíta quem deu forma à primeira educação nacional.

Deste modo, deu-se o contexto inicial da educação escolar brasileira: com a educação cristã, caracterizada pela educação jesuítica, cujo compêndio de pedagogia da Companhia de Jesus foi o Ratio Studiorum, destacando pessoas importantes para a História da educação brasileira, como as figuras de Pe. José de Anchieta e Pe. Manoel da Nóbrega. Posteriormente, construiu-se uma educação escolar vivificada por uma filosofia de educação derivada de autoridade jesuítica da metrópole, segregadora do índio e do pobre, contrária à educação de Nóbrega e dos primeiros jesuítas, até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal.

## Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**/ Maria Lúcia de Arruda Aranha – 3ª ed.-ver e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.
- BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- Conecte: **história, volume único**/ Ronaldo Vainfas...[et al].—1.ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.
- COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. **A educação no Brasil Colonial**. In: NEVES, F,M; RODRIGUES, E; ROSSI, E.R (ORG). **Fundamentos Históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005.
- DELPHINO, Cristiane. **História Brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/a-expulsao-dos-jesuitas-do-brasil/>> Acesso: 12/06/2018.
- DO ROSÁRIO, Maria José Aviz; DE MELO, Clarice Nascimento. **A educação jesuítica no Brasil colônia**. Revista HISTEDBR On-line, v. 15, n. 61, p. 379-389, 2015.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**/ Boris Fausto. – 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995. – (Didática, 1). Disponível em: <<https://blogdorosuca.files.wordpress.com/2012/.../boris-fausto-histic3b3ria-do-brasil.p...>>. Acesso em 09/06/2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GODOY, A. C. de. **O uso das imagens no ensino da História**. São Paulo, 2008-2009. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH/article/viewFile/6298/5195>> Acesso em 2 março de 2018.
- MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, A. R. **Ação-reflexão-ação: processo de formação continuada**. UENP,[sd]. Disponível em:< <http://www.Dia-a-dia-educacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>>. Acesso em:10/03/2018.
- MIRANDA, Karla Corrêa Lima; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira. **A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem**. Revista Latino-americana de Enfermagem, v. 12, n. 4, p. 631-635, 2004.
- MORELL, Jean Carlos. **Pensamento pedagógico e sistemas educacionais** / Jean Carlos Morell, Marcia Bastos de Almeida, Thiago

- Rodrigo da Silva, Samira Fayez Kfourri da Silva. - Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014, p. 184.
- MUZARDO, Fabiane Tais. **História Moderna**. Fabiane Tais Muzardo. Fabio Luiz da Silva. -1. ed.- São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013. NÓVOA, A. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educam, 2009.
- PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: História**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008b.
- PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**. Cortez: Autores Associados 11ª ed. ver. e ampl. São Paulo SP, 1991.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 8ª ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**. 32ª ed. – Campinas, Autores Associados, 2003.
- SERIACOPI, Gislane Campos Azevedo. **História: volume único** / Gislane Campos Azevedo Seriacopi: Reinaldo Seriacopi, --1. ed. – São Paulo: Ática 2005.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In.: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**/ José Antonio Tobias. 3ª ed. – São Paulo: IBRASA, 1986.
- VAGULA, Edilaine. **Didática**/ Edilaine Vagula, Ana Clarice, Alencar Barbosa, Mônica Maria Barruffi, Rosely Cardoso Montagini. – Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014. P.184.



## A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL (1999-2010)

*Kátia Karine Duarte da Silva<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O presente artigo tem como objeto a disciplina de Sociologia. Foi desenvolvido a partir da Linha de Pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação/ CCHS/ UFMS, considerando as políticas educacionais desenvolvidas em Mato Grosso do Sul/MS, voltadas para o ensino médio. Buscou-se compreender, como ocorreu o processo de inserção da referida disciplina, entre os anos de 1999 e 2010, em duas propostas distintas de governo: a primeira aborda o projeto político-educacional do Partido dos Trabalhadores (PT) Escola Guaicuru – Vivendo uma Nova Lição (1999-2006) e a segunda, a proposta do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), - Educação para o Sucesso (2007-2010) **Palavras-chaves:** Sociologia; ensino médio; Mato Grosso do Sul.

### **ABSTRACT:**

This article has for its objective the subject of Sociology. It was developed within the Research Group, “History, Politics and Education” of the Post-Graduation in Education Program of the CCHSUFMS, considering the educational policies developed in Mato Grosso do Sul/MS, oriented towards middle schooling. An attempt as made to discover how the insertion of the referred discipline occurred between 1999 and 2010, within 2 distinct government proposals, - the first, within the educational policy of the Workers’ Party (PT), “Guaicuru Schooling-Living a New Lesson” (1999-2006), and the second proposal of the Party of the Democratic Movement of Brazil (PMDB), “Education for Success” (2007-2010)

**Keywords:** Sociology; Middle schooling; Mato Grosso do School.

---

<sup>1</sup> Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais e mestre em Educação, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do curso de Licenciatura em Ciências Sociais. *Email:* katiakarine@gmail.com

## Introdução

O presente capítulo apresenta resultado de pesquisa<sup>2</sup> de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na linha de pesquisa *História, Política e Educação*, cujo objetivo foi estudar a trajetória da disciplina de Sociologia a partir de dois projetos de governos estaduais, distintos. Como procedimento metodológico foram usadas fontes documentais, produzidas no executivo estadual e federal, as referências que versam sobre o tema ensino de Sociologia e, sobretudo, com as produções que se desenvolveram após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que previu a Sociologia como conhecimento necessário para o exercício da cidadania.

A pesquisa teve como marco inicial de investigação a política educacional referente à primeira e à segunda gestão do governo estadual do Partido dos Trabalhadores (PT), representado por José Orcírio Miranda dos Santos (1999-2003 e 2003-2006), na proposta *Escola Guaicurus: Vivendo uma Nova Lição*. Analisou-se também a primeira gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), que teve como representante no executivo estadual André Puccinelli (2007-2010), com a proposta de *Educação para o Sucesso*.

Para a análise do objeto, compreendeu-se que a simples narração cronológica não garantiria apreensão dos fatos a partir da perspectiva da totalidade. Por isso, o esforço metodológico consistiu em apreender os fundamentos históricos da sociedade capitalista sob a perspectiva de luta e de apreensão de suas contradições (Alves, 2004; p 19). Considerando a teorização marxista para a análise da sociedade, tem-se um entendimento que,

[na] produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura

---

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2012. Banca examinadora: Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito (orientadora); Profa. Dra. Nise Maria Tavares Jinkings; Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. [...]. (MARX, 2003, p. 5).

O retorno da disciplina Sociologia aconteceu no contexto de materialização de um novo “bloco histórico”, em que o pensamento liberal se “reinventou” e buscou, no final do século XX e início do século XXI, consolidar uma “terceira via” para manter a hegemonia do capital (NEVES, 2005, 89). As reivindicações que lograram o retorno da Sociologia no currículo escolar se deram em um momento específico das disputas entre dois blocos de forças historicamente constituídos: de um lado, o projeto de uma sociabilidade burguesa e, de outro, o bloco de forças que se agregou em torno das ideias e práticas do mundo do trabalho; sujeitos políticos que passaram a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral do Brasil (NEVES, 2005, p. 86). Esse último bloco lutou contra o regime militar, entre os anos de 1970 e 1980.

Embora o conceito de pedagogia da hegemonia não tenha sido explicitado por Gramsci, é inspirado em sua teoria. O pensador considera que toda a relação de dominação requer, necessariamente, a busca pela hegemonia, ou seja, pela criação de um consenso em torno das ideias dominantes. Para tal, é requerida, necessariamente, uma ação pedagógica (Neves, 2005, p. 27). Como esclarecem Neves e Martins (2010), a principal característica da nova pedagogia:

[é] assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de *processos educativos positivos*. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas *baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se torne responsável pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social*. Trata-se de um intenso processo de mudança de concepções e práticas ordenadas pela *“repolitização da política”*, envolvendo todo o tecido social. (NEVES; MARTINS, 2010, p. 24. Os grifos são nossos).

É importante compreender que a redefinição das estratégias que visou legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa teve

impulso ao ganhar *status* de diretriz, por meio de um projeto político unificado, em meados da década de 1990. Como esclarece Lima e Martins (2005), a Terceira Via foi pensada como:

[...] alternativa aos efeitos negativos do neoliberalismo e das insuficiências das socialdemocracias europeia, esse programa procura apresentar uma nova agenda político-econômica para o mundo nos limites do capitalismo, constituindo-se em importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia [...]. (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43. Os grifos são nossos).

Assim, a terceira via se deu a partir de um processo que redefiniu estratégias que buscaram legitimar o consenso em torno da sociabilidade burguesa e, foi pensada como uma alternativa contra os efeitos negativos do neoliberalismo e das influências da socialdemocracia europeia, constituindo-se num importante instrumento de ação da nova pedagogia da hegemonia.

À medida que o Estado assumiu com mais ênfase a tarefa de educador da classe trabalhadora para uma nova cidadania capitalista neoliberal, os programas escolares passaram a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais. A educação escolar assumiu um papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, para a coesão social e também para a relação entre dirigentes e dirigidos, que sustentam o capitalismo contemporâneo, pautada no desenvolvimento de uma pedagogia das competências.

No estado de Mato Grosso do Sul o PT assumiu o executivo estadual no ano de 1999 e permaneceu no poder por dois mandatos consecutivos e tentou implementar uma política educacional contra hegemônica, ou seja, que fosse contra a lógica neoliberal de educação. Em 2007 PMDB retomou<sup>3</sup> o poder por dois mandatos consecutivos e teve um diálogo mais afinado com a nova pedagogia da hegemonia. Ambos os governos promoveram reformas educacionais e contemplaram a disciplina Sociologia no currículo do ensino médio,

---

<sup>3</sup> O PMDB é o partido que mais elegeu governadores no Estado de Mato Grosso do Sul, nos anos de 1983; 1987; 1995; 2007; 2014.

como veremos a seguir, cada qual a partir dos pressupostos ideológicos que iluminaram suas bases de formação política.

**A inserção da Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul: o Programa Escola Guaicuru: Vivendo uma nova lição (1999-2006).**

No Estado de Mato Grosso do Sul as discussões sobre a inserção da Sociologia no ensino médio se iniciaram com a ascensão do PT no executivo estadual, pela primeira vez no poder, no ano de 1999. O governador da gestão petista foi José Orcírio Miranda dos Santos (Zéca do PT), reeleito no ano de 2002 permaneceu no cargo até o ano de 2006.

A política educacional do *Governo Popular* de Mato Grosso do Sul teve como proposta o programa político-educacional *Escola Guaicuru<sup>4</sup>: Vivendo uma Nova Lição*. A proposta se colocou como um compromisso de construir uma escola pública que possibilitasse democratizar: o acesso; a gestão; a permanência; a progressão escolar do aluno e a qualidade social da educação (D'ÁVILA, 2010, p. 20).

A política educacional se deu após a promulgação da LDB de 1996 e a subsequente mobilização das unidades federativas para a formulação de seus planos estaduais de educação, como previa e exigia a legislação. Ressalta-se que a política federal da área da educação atendeu às diretrizes estabelecidas por organismos multinacionais e explicitadas nas conferências mundiais de *Educação para Todos*, ou seja, estava de acordo com o projeto neoliberal de educação (ARÉCO, 2009, p. 63).

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul lançou em 12 de agosto de 1999 a *Constituinte Escolar<sup>5</sup>*. Envolveram-se no debate alunos, pais, professores, diretores, coordenadores pedagógicos, funcionários escolares, Colegiado Escolar e outras organizações da sociedade. O

---

<sup>4</sup> A denominação Guaicuru era uma referência a um dos agrupamentos étnicos que estiveram presentes no território sul-mato-grossense no período colonial (mais especificamente a partir do século XVIII), cujos descendentes formam hoje o grupo indígena Kadiwéu (BRITO; SILVA, 2011).

<sup>5</sup> As formulações da Escola Guaicuru foram pautadas em contribuições de militantes do PT e em experiências consideradas bem-sucedidas do Partido na Prefeitura de Porto Alegre e no governo do Distrito Federal, com a Escola Cidadã e a Escola Candanga, respectivamente. Dentre as ações do programa Guaicuru, se realizou a Constituinte Escolar, baseada na experiência de Porto Alegre.

objetivo central da proposta consistia em possibilitar a gestão democrática da escola.

Deste amplo debate, constatou-se que na história do estado de Mato Grosso do Sul, vários segmentos<sup>6</sup> da sociedade foram colocados em condições de crescente exclusão dos bens e riquezas produzidos socialmente (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12). Para a Escola Guaicuru ficou evidente que as classes dominantes tinham submetido o Estado aos seus interesses e às exigências do mercado e, conseqüentemente, não tinha sido constituída uma escola pública democrática e de qualidade no Brasil. Nesse sentido, se discutiu uma nova proposta de educação que atendesse aos interesses da classe trabalhadora. A Resolução SED nº 1.453, de 18 de dezembro de 2000, estabeleceu normas para as unidades escolares da rede estadual de ensino denominado Plano Curricular Unificado do Ensino Médio, com as seguintes finalidades:

I – a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o mundo do trabalho, de modo que o educando seja capaz de posicionar-se frente às mudanças na sociedade contemporânea;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos e do cidadão, relacionando a teoria com a prática nas áreas de conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2000c, p.13).

O Plano Curricular Unificado para o ensino médio organizou o currículo por séries, contemplando a base nacional comum e a parte diversificada, a Sociologia apareceu como componente da disciplina Ciências Sociais, ofertada nos três anos do ensino médio, com duas horas

---

<sup>6</sup> Conforme dados do IBGE (*apud* MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 12), em 1996, 43,72% da população eram constituídas por carvoeiros, canavieiros, migrantes, índios, sem-terras e descendentes de negros, vivendo em condições econômicas e sociais desfavoráveis. Em MS havia 46 acampamentos de trabalhadores sem-terra e a segunda maior população indígena do Brasil

aulas semanais. O uso do termo “Plano Curricular Unificado”, expresso no documento oficial, se justifica porque o projeto tinha como objetivo fundamental construir uma escola pública unitária, acessível a todos, que se apresentaria como alternativa à perspectiva tecnocrática neoliberal, então vigente em termos de governo federal.

A partir da necessidade de construir um projeto político-pedagógico que visasse o fortalecimento da autonomia dos sujeitos e à superação dos limites do neoliberalismo presentes no plano federal, a Escola Guaicuru projetou a constituição do ensino médio em Mato Grosso do Sul voltado para a formação geral, alicerçada em três eixos de formação do cidadão (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p.14), a saber:

- I- Formação Cultural – apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem e consciência da produção cultural de um povo para a compreensão de novos princípios e valores sociais.
- II- Formação Econômica – domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais na sociedade contemporânea.
- III- Formação Política - intervenção e posicionamento dos alunos e professores frente às diferentes situações sociais.

A proposta de ensino médio da Escola Guaicuru se apresentou como um terreno profícuo para a inserção da disciplina de Ciências Sociais, o eixo formação cultural, por exemplo, visava possibilitar ao discente a apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem ao longo de sua caminhada histórica e a consciência da produção cultural de uma sociedade como importantes instrumentos na formulação de novos princípios e valores sociais. No que se refere à formação econômica buscava resgatar a história da sociedade capitalista, entendida como fruto do trabalho desenvolvido pelos homens na história. Desta forma, ao tratar das relações de trabalho no capitalismo, a reflexão se deu sobre o papel dos trabalhadores na produção do capital. A formação política teve como proposta o resgate da relação entre teoria e prática. Assim, a formação cultural e formação econômica foram pensadas como bases para uma cidadania ativa, envolvida em um projeto coletivo de transformação da realidade social (BRITO; SILVA, 2011; p.5).

O materialismo histórico dialético foi a perspectiva teórico-metodológica eleita para a elaboração do currículo, contudo, uma leitura atenta dos documentos revela a heterogeneidade das concepções de mundo e de ideologias presentes na proposta, expressão das diferenças de posicionamento político no contexto.. A unidade teórico-metodológica pretendida pelo projeto, portanto, não foi hegemônica entre todos os atores sociais envolvidos na elaboração da proposta (BRITO; SILVA, 2011; p.11).

Em 2001, a *Escola Guaicuru* passou por um processo de arrefecimento, em função do encerramento da *Constituinte Escolar*, eixo condutor da política educacional proposta pelo grupo petista que estava no início do governo na Secretaria de Educação (ARÉCO, 2009; p. 91). As disputas internas do partido se traduziram em uma descontinuidade: “[...] das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar que perdeu seu caráter constituinte, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário.” (ARANDA, SENNA, 2005, p.168).s

A disciplina Sociologia apareceu no plano curricular em dois momentos: na condição de componente curricular da disciplina Ciências Sociais juntamente com a Filosofia e na parte diversificada, compondo parte dos instrumentais analíticos de que dispunham os alunos e professores para o desenvolvimento dos projetos de pesquisa (BRITO; SILVA, 2011; p.6). Para atender a uma solicitação das escolas com relação aos conteúdos da disciplina Sociologia, a Secretaria de Educação (SED) disponibilizou as escolas, em ofício circular de fevereiro de 2001, no início do ano letivo, uma sugestão de unidades temáticas que poderiam contemplar (MATO GROSSO DO SUL, 2001; s.p) a disciplina Ciências Sociais e seus dois componentes curriculares.

Na introdução do referido documento, denominada “A Sociologia e o Ensino Médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2001a), foram apresentados alguns princípios norteadores para o desenvolvimento da disciplina na proposta da Escola Guaicuru, que seriam: a) como conjunto de conhecimentos científicos que possibilitaria entender as contradições e desigualdades existentes na sociedade capitalista, e compreender também a escola inserida na sociedade; b)



como subsídio teórico necessário para o enfrentamento dos problemas existentes na sociedade, visando à superação ou amenização dos mesmos problemas. Para alcançar esses objetivos, propunha-se partir das obras dos clássicos da Sociologia: Augusto Comte e Émile Durkheim, representando a tradição acadêmica da Sociologia; e Karl Marx, representando a tradição socialista da Sociologia.

O documento citado acima foi apenas uma diretriz inicial para o ensino de Sociologia, em 2004 foram publicados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, organizados em três volumes, cada um deles referente a uma das três áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A organização interna de cada volume incluía dois eixos: o primeiro, com textos de fundamentação teórica que tratava da história e do desenvolvimento de cada área particular do saber humano. No segundo eixo, apresentavam-se três momentos históricos que seriam os norteadores dos conteúdos: I - *O Mundo Antigo* (as civilizações grega e romana); II - *A Europa Medieval* (o mundo feudal e a transição para a modernidade) e III- *A Modernidade* (o desenvolvimento da modernidade e a era dos monopólios e a crise da modernidade). Desenvolvendo esses temas foram introduzidos os principais elementos que marcaram as reflexões de cada uma das disciplinas ao longo da história humana. No fim de cada volume, se apresentava a avaliação do conhecimento; a devolutiva social e o uso das tecnologias da informação no ensino médio (BRITO; SILVA, 2011; p. 8).

Com relação ao o ensino de Sociologia o objetivo era colaborar com o alargamento da visão de mundo do jovem em direção a uma cidadania consciente. Para tal, o currículo propunha três conjuntos de questões : a história da constituição da Sociologia como ciência (o estudo dos clássicos da Sociologia: Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx); a contribuição da Sociologia para o conhecimento das sociedades anteriores à sociedade capitalista; e passado, presente e futuro da sociedade capitalista, incluindo temáticas como urbanização; a história da mulher na sociedade; ambientalismo; diversidades e desigualdades,

entre outros (MATO GROSSO DO SUL, 2004b; p. 41-42). No documento, a disciplina Sociologia foi entendida como:

[...] uma ciência indispensável para a compreensão dos fenômenos oriundos das formas coletivas da existência humana. Vale dizer que estudar a formação, estrutura e organização das diferentes formas pelas quais as pessoas se congregaram, ou se digladiaram, através dos tempos, é um exercício fundamental para se compreender a presente conjuntura, do âmbito local ao internacional, bem como se apreender elementos para desenhar possíveis cenários futuros, alimentando a utopia do devir. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p.41-42).

Desta forma foi apresentada uma nova proposta curricular que visava a recuperar, no interior da escola, os elementos culturais que correspondessem à história dos homens na luta, como resposta às necessidades materiais e espirituais de seu tempo, tendo como ponto de partida os clássicos da Sociologia, sem deixar de contemplar as temáticas contemporâneas.

Em suma, o referencial curricular buscou apontar diretrizes e sugeriu textos para a fundamentação dos professores em seu trabalho na sala de aula, bem como, esboçou uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Porém, não houve a obrigatoriedade na adoção do referencial; sua utilização ficou restrita aos docentes que tinham afinidades com os pressupostos metodológicos presentes no texto (ARÉCO, 2009; p.98).

Esse documento fechou o ciclo das reformas iniciadas em 1999 no governo do PT. O esgotamento do projeto político-pedagógico *Escola Guaicuru* aconteceu na segunda metade da primeira década do século XXI, momento em que no contexto nacional, ocorre a reformulação das diretrizes curriculares nacionais e dos PCN's para o ensino médio; por outro, se discutia a volta definitiva da Sociologia e da Filosofia como disciplinas na educação básica, que se deu no ano de 2008.

**A disciplina Sociologia no ensino médio: o programa *Educação para o Sucesso* (2007-2010):**

O governo do PMDB que teve como governador André Puccinelli adotou como lema da sua proposta política o *slogan* “Mato Grosso do Sul rumo ao desenvolvimento”, que tem como principal via para tal empreendimento o desenvolvimento do setor produtivo, sobretudo no agronegócio e investimentos no setor privado.

Destaca-se que o governador eleito pelo PMDB esteve à frente da gestão municipal de Campo Grande, capital de MS, por dois mandatos consecutivos (1997-2000 e 2001-2004) e, que foi como prefeito da capital, que Puccinelli formou as bases para sua candidatura ao governo do Estado, firmando alianças políticas que levaram à sua vitória. Tal questão possibilitou a continuidade das propostas políticas engendradas na gestão municipal no âmbito do executivo estadual, inclusive no desenvolvimento das políticas educacionais.

A proposta de educação peemedebista na gestão estadual imprimiu uma concepção geral de educação, entendida como Educação para o Sucesso. Com Fernandes (2010; s.p),

[a] gestão governamental [...] tomou como central para a política educacional estadual de gestão da educação básica a mesma concepção que foi instituída na rede municipal de Campo Grande, capital do estado, quando foi firmada a parceria entre esta rede de ensino e o Instituto Airton Senna, para a implantação do programa “Escola Campeã”. (FERNANDES, 2010, s.p., grifo do autor).

Assim, houve uma tentativa de implementação da lógica gerencial na rede estadual de ensino, como por exemplo, avaliação de competências básicas para futuros gestores escolares que teve como principal referência o manual Gerenciando a Escola Eficaz publicado pela Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM), do Estado da Bahia.

Foi inviabilizada qualquer possibilidade de utilização das propostas educacionais da gestão anterior para a educação e para o ensino de Sociologia. A gestão peemedebista se deu de forma antagônica à proposta petista de educação, isso fica claro, ao entender que a proposta de educação anunciada como “Educação para o Sucesso” tinha

como base valores mercadológicos. O Programa<sup>7</sup> Escola para o Sucesso considerou como missão,

[...] garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas da Rede Estadual de Ensino, fortalecendo-as e respeitando a diversidade do cidadão sul-matogrossense, por meio de ações inovadoras de valorização e respeito a educadores e alunos, esta Administração propõe a instituição do Programa Escola para o Sucesso. (MATO GROSSO DO SUL, 2010; s.p)

Na análise do texto legal, verifica-se que um dos objetivos da proposta seria “subsidiar as decisões sobre a implementação das políticas educacionais voltadas para a elevação da *qualidade*, equidade e *eficiência* do ensino e da aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifo nosso). Tal perspectiva orienta-se pelos princípios da gestão gerencial, cujo objetivo é mais eficiência e eficácia do sistema de ensino. Com isso, a gestão democrática da educação, preconizada na política educacional petista, foi substituída por outra lógica de gestão, que: “[...] tomou como imperativo a persecução da administração por objetivos em escala organizacional, com fortes componentes de divisão do trabalho, de racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, com vistas à qualidade total do setor educacional” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772).

Para viabilizar a proposta, o programa teve por finalidade: “[...] *valorizar escolas, professores e alunos* que apresentem os *melhores desempenhos*, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, com o objetivo de promover a melhoria no processo de ensino e de aprendizagem” (MATO GROSSO DO SUL, 2010, p. 26, grifos nossos). Assim, fomentou-se um sistema de premiações aos melhores alunos da rede estadual de ensino<sup>8</sup>. Diante dessa política fundamentada na meritocracia, aquilo que deveria ser

---

<sup>7</sup> Projeto de Lei nº 150, de 30 de junho de 2010. A proposta encontra amparo legal no *caput* do art. 67 da Constituição Estadual e foi submetida à apreciação na Assembleia Legislativa, por intermédio do Deputado Jerson Domingos (PMDB), presidente da Assembleia.

<sup>8</sup> Até fevereiro de 2011 foram entregues pelo governo do Estado 4.910 *notebooks* para os melhores alunos do ensino fundamental, ensino médio e Educação para Jovens e Adultos (EJA) das 357 escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Fonte: Secretaria de Educação de MS. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

direito do educando se tornou objeto de premiação. Desta forma, sem considerar as condições de vida dos estudantes e as condições de ensino e aprendizagem da escola pública, as premiações tinham como base ideológica uma premissa darwinista social de educação.

Diante desse cenário, como ficou o ensino de Sociologia?

A mudança do projeto político-educacional, em decorrência da eleição do PMDB em Mato Grosso do Sul, implicou mudanças para a disciplina Sociologia no ensino médio, a saber: a) perda da perspectiva de conjunto do conhecimento em Ciências Sociais (as disciplinas Filosofia e Sociologia se tornaram autônomas na estrutura curricular); b) redução do número de horas-aula (h/a) semanais para a disciplina Sociologia, implicando mudanças na Matriz Curricular, enfraquecendo uma tradição de ensino já iniciada na Escola Guaicuru; c) *O Programa Educação para o Sucesso* se desenvolveu em concordância (harmonia) com os preceitos neoliberais de educação.

Na primeira gestão peemedebista foram publicados três Referenciais Curriculares para o ensino de Sociologia: no primeiro referencial produzido em 2008 a disciplina Sociologia tinha disponível apenas 2 h/a semanais, restritas ao terceiro ano do ensino médio, enquanto a disciplina Filosofia ocupava 2 h/a semanais, no 1º e no 2º ano do ensino médio. Ou seja, na proposta peemedebista, em um primeiro momento a disciplina Sociologia não foi considerada um conhecimento relevante para os estudantes dos anos iniciais do ensino médio, tal decisão foi arbitrária, pois não foi apresentada nenhuma justificativa que esclarecesse o porquê dessa medida.

Para a elaboração do primeiro Referencial, publicado em 2008, distintas equipes de técnicos ficaram responsáveis pelas diferentes áreas de conhecimento, para a elaboração dos conteúdos das Ciências Humanas e suas Tecnologias ficaram a cargo de seis<sup>9</sup> técnicos da Secretaria de

---

<sup>9</sup> No documento não está especificada em que áreas de formação das Ciências Humanas a equipe técnica estaria alocada. Tentou-se buscar via currículo Lattes tais informações e somente dois técnicos têm registro na plataforma e estão ligados à área de educação (Letras e Pedagogia, com mestrado em educação). Como observado num primeiro momento não havia um técnico da área de Sociologia, já que a atual técnica foi convocada em 2008 (informação obtida via plataforma Lattes) e a elaboração do documento se deu em 2007 (com publicação em 2008). Contudo, houve a participação de um técnico com formação em Filosofia, informação

Educação. Observou-se no documento que não havia, nesse primeiro momento, a participação de um técnico específico da área de Sociologia; isso só ocorreu posteriormente na elaboração do segundo Referencial, publicado em 2009, com a obrigatoriedade da disciplina, quando ela passou a ocupar os três anos do ensino médio. Posteriormente, em 2009, ocorreu uma (re) publicação do Referencial Curricular de Sociologia de forma a readaptar os conteúdos da disciplina que passou a ocupar 1 h/a nos três anos do ensino médio, equilibrando-se o número de horas-aula para as disciplinas Sociologia e Filosofia, as quais passaram a ocupar todos os anos do ensino médio com 1 h/a cada.

Com relação ao perfil do profissional poderia atuar na disciplina Sociologia, foi expedida deliberação pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/MS nº 8.408, de 11 de setembro de 2007, que dispõe em seu art. 3º:

[...]. A formação exigida para a docência das disciplinas de Filosofia e *Sociologia* no Ensino Médio, será de Nível Superior, em curso de licenciatura, com habilitação específica.

1º Na falta de profissionais com habilitação, admite-se, *em caráter temporário*,

profissionais com formação de Nível Superior, obedecida a seguinte prioridade:

I - Bacharel em Filosofia, *Sociologia e Ciências Sociais*;

II - Licenciado em Pedagogia ou História;

III - Licenciado em *outras áreas* (MATO GROSSO DO SUL, 2007a, grifo nosso).

A admissão de professores de outras áreas de conhecimento para lecionar a disciplina foi, em um primeiro momento, para atender as demandas de preenchimento de vagas por decorrência da pouca presença de professores licenciados em Sociologia na rede pública de ensino em Mato Grosso do Sul. Todavia, tal questão abriu precedentes para que as vagas puras destinadas à Sociologia fossem preenchidas por

---

confirmada em documentos (REFERENCIAL CURRICULAR, 2009, s.p), o que leva à hipótese de que a redução das horas-aula da disciplina Sociologia no ensino médio se deu, dentre outras questões, pela ausência de um técnico específico da área de Sociologia e pela presença do técnico de Filosofia na perspectiva de disputa de maior número de h-a para a disciplina Filosofia.

professores de outras áreas de conhecimento. Isso se agravou nos anos de gestão peemedebista em virtude de fechamento de salas<sup>10</sup>.

Ao analisar o Referencial Curricular produzido no ano de 2009 foi possível notar uma tendência em utilizar dois manuais didáticos, dentre estes, destacam-se: *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira (2001), *Iniciação à Sociologia*, de Nelson Dácio Tomazi (2000). O livro *Sociologia – Introdução à Ciência da Sociedade*, de Cristina Costa (2005), aparece nas referências do documento oficial, mas seus conteúdos não são tão presentes no Referencial. Nota-se que o desenvolvimento de temas, como contatos sociais, cultura, movimentos sociais, é retirado do manual de Oliveira (2001), já a abordagem das linhas teóricas da Sociologia, como Augusto Comte, Durkheim, Max Weber e Karl Marx, é elaborado do manual didático de Tomazi (2000) e Costa (2005).

Pode-se constatar que uma das poucas temáticas não contempladas nos manuais didáticos, foi a *Sociologia no Estado de Mato Grosso do Sul*, tema em que caberia ao professor pesquisar materiais e construir sua abordagem. Porém, o referencial não faz indicações de pesquisas para o tema e também não deixa claro se o foco é abordar a história da Sociologia em MS ou demonstrar as pesquisas relacionadas a essa área. Desta forma, abriram-se precedentes para um possível abandono da temática sob a justificativa da falta de material ou por uma incompreensão do que se abordar nas aulas.

As influências dos manuais didáticos na elaboração de programas de ensino de Sociologia já foram problematizadas por Silva (2007; p. 124) no Estado do Paraná existe uma tendência de se elaborar um misto de aulas com as temáticas atuais em parceria com algum livro didático. Em Londrina, por exemplo, há um predomínio do livro de Oliveira (2001). A principal característica do referido manual didático é a simplificação e fragmentação dos temas e conceitos das Ciências Sociais.

---

<sup>10</sup> Os docentes de outras áreas perderam suas aulas, principalmente do período noturno, por falta de alunos suficientes matriculados e frequentes, que, segundo o governo do Estado de MS, deveria ser no mínimo de 25 alunos por sala. Tal questão forçou aos docentes assumirem aulas de Sociologia e Filosofia.

O referido manual influenciou de forma significativa os professores da rede em vários lugares do Brasil. Principalmente, por falta de opção de outros livros didáticos de Sociologia e também pela ausência de profissionais formados na área de conhecimento. Assim, os docentes adotaram a sua proposta de organização dos conteúdos de Sociologia. Tal questão não se deu de forma muito diferente em MS, apesar de terem sido “consultados” os professores que lecionavam Sociologia para a elaboração do Referencial Curricular. Somado a isso, grande parte dos docentes, não tinha formação específica na área, o que reforçou uma elaboração curricular na perspectiva da “escola manufatureira” que privilegiou o uso manual didático<sup>11</sup>. Alves (2004, p. 86), ao analisar a origem da escola moderna no século XVII, iniciada por Comênio, verifica que no processo de universalização da escola pública o manual didático se tornou importante instrumento de trabalho, propiciando a objetivação, a simplificação do saber e a queda de custos da educação.

Como constatado, outro aspecto marcante do Referencial Curricular para o ensino de Sociologia do PMDB havia pouca presença dos clássicos da Sociologia em seus conteúdos: os teóricos são referenciados no terceiro bimestre do primeiro ano do ensino médio, o que, em certa medida, impõe ao docente um esforço ao tratar dos princípios fundamentais da teoria sociológica, com pouco tempo para discussão, já que se dispõe de apenas uma hora-aula semanal. Comprometeu-se, desta forma, a apropriação de conceitos básicos de e a aquisição de um saber sistematizado sobre os conhecimentos sociológicos, a escola deixou de cumprir uma de suas funções básicas que seria a de proporcionar o saber elaborado (SAVIANI, 2005; p. 15).

Toda essa problemática, no entanto, não se dá de forma isolada. Os processos aqui expostos estão relacionados aos problemas históricos da educação básica brasileira e da marginalidade de grandes contingentes populacionais em relação ao processo educativo. Somam-se a isso as

---

<sup>11</sup> A influência do manual didático no desenvolvimento do trabalho docente não se dá exclusivamente na Sociologia, outras áreas do conhecimento se apoiam no material disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A precarização do trabalho docente e a falta de uma formação consistente, baseada na ciência de referência colaboram para o aviltamento do saber.



dificuldades particulares da disciplina no ensino médio em decorrência de sua ainda frágil presença no currículo. Como elucida Jinkings (2007),

A ausência de tradição de trabalho com o ensino da Sociologia nas escolas, o desconhecimento sobre o sentido e a finalidade da disciplina na grade curricular e sua consequente desvalorização, tanto pelas direções das escolas e pelo seu coletivo de professores, como pelos alunos, obstaculizam a criação e a consolidação de espaços de reflexão sociológica que promovam mediações significativas entre os estudantes e o conhecimento científico da vida social. (JINKINGS, 2007, p. 126).

Na análise sobre o ensino de Sociologia nas escolas de Florianópolis, Jinkings (2007) verificou que as salas de aulas dispunham de professores sobrecarregados de trabalho e sem a formação adequada para o ensino das Ciências Sociais; estes últimos, por sua vez, desenvolviam experiências pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas, que não permitiam uma compreensão totalizante do mundo social contemporâneo. A partir das considerações da referida pesquisadora, é possível afirmar que tal questão ocorre também em MS, dadas que as sugestões curriculares têm uma forte referência nos manuais didáticos, e a rede de ensino não dispunha, até o período da pesquisa de um número significativo de professores de Sociologia formados na área.

### **Conclusão**

Ao analisar o processo inicial da história da Sociologia no ensino médio nas escolas públicas em Mato Grosso do Sul em diferentes propostas governamentais e projetos político-educacionais, foi possível entender que a proposta do PT: “Escola Guaicuru Vivendo uma Nova Lição” foi pensada na perspectiva de um ensino médio que privilegiasse os conhecimentos das Ciências Humanas Sociais. A Sociologia foi incluída no currículo como áreas de conhecimento da disciplina Ciências Sociais, com duas horas aulas na grade, aspecto marcante para o ensino da disciplina em um contexto em se deu veto presidencial, no auge do projeto neoliberal de Fernando Henrique Cardoso.

O programa *Escolar Guaicuru*, contudo, se formulou crítico à proposta do governo federal e se colocou como uma alternativa à

proposta neoliberal de educação, e, não estando livre de contradições dentro de seu processo político, foi perdendo seu sentido original. Isso se deu pelas disputas políticas no interior do próprio Partido dos Trabalhadores, que gerou, entre outras, a troca de secretários de educação, bem como levou à adesão ao *Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio* (Promed/escola jovem), financiados com recurso do *Banco Interamericano de Desenvolvimento* (BID). Também, foi possível testificar que a elaboração do referencial curricular se deu de forma tardia, somente no último momento da gestão petista em MS, o que prejudicou a sua efetiva materialização.

Frise-se novamente que, apesar disso, a proposta de inclusão das Ciências Sociais nos três anos do ensino médio representou um significativo avanço, pois incluiu os conhecimentos relativos à Sociologia no currículo escolar, antes de se tornar obrigatória e ganhar *status* de disciplina com a promulgação da Lei Federal 11.684 de 2 de junho de 2008. Nesse sentido, apesar das disputas políticas no interior do próprio partido, ter fragilizado parte da proposta, como, por exemplo, as constantes mudanças na pasta da secretaria de educação do estado de MS, pode-se afirmar que a proposta foi ousada e inovadora para o contexto histórico político nacional.

À medida que o Estado assumiu com mais ênfase a tarefa de educador da classe trabalhadora para a nova cidadania capitalista neoliberal, os programas escolares passaram a sofrer um processo de padronização por meio de parâmetros curriculares e avaliações nacionais, num país de grande extensão e com inúmeras diferenças regionais como o Brasil. A educação escolar assumiu um papel central na formação e difusão de uma nova identidade política fornecedora das bases para a cultura cívica, para a coesão social e também para a relação entre dirigentes e dirigidos, que sustentam o capitalismo contemporâneo, pautada no desenvolvimento de uma pedagogia das competências.

No governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), não houve um rompimento radical com as propostas neoliberais de educação, pelo contrário, foram ampliadas as diretrizes educacionais instituídas por seu antecessor FHC - que objetivavam o alargamento e ampliação dos níveis de formação para o trabalho simples - e materializadas nas políticas de

alfabetização, combate à reprovação e reformulação da educação profissional. Fortaleceu-se, desta forma, a preparação de "capital humano" para o estágio atual de racionalização do processo de produção da existência na periferia do capitalismo, e se aprimorou a formação de uma cidadania adequada ao modelo de sociabilidade neoliberal da Terceira Via (FALLEIROS, PRONKO E OLIVEIRA, 2010, p. 92). Apesar disso, o governo abriu maior diálogo com a comunidade de educadores, sociólogos e filósofos possibilitando a instituição da Lei Federal 11.684.

Foi nesse contexto que o programa *Educação para o Sucesso* do PMDB se desenvolveu, baseado em um processo competitivo de educação calcado na meritocracia. A proposta peemedebista se posicionou de forma diferente da proposta petista que a antecedeu, desta forma, manteve um diálogo mais afinado com as políticas neoliberais de educação, isso refletiu no currículo escolar e na proposta de ensino médio e, sobretudo, no lugar em que a Sociologia passou a ocupar na educação básica. A disciplina foi suprimida dos anos iniciais do ensino médio no primeiro ano de gestão e depois, por força da lei, retornou a matriz curricular.

A segunda questão é a forma aviltada como se deu a formulação do referencial curricular de Sociologia, a partir da perspectiva dos manuais didáticos, justificada pelo subsídio que tal material dá aos professores de outras áreas de formação e a flexibilidade com que alguns manuais têm para acompanhar as tendências pedagógicas hegemônicas. Desta forma, o livro didático acabou tomando lugar central na elaboração do referencial.

Assim, ao recuperar a história da Sociologia no estado de Mato Grosso do Sul e as contradições referentes aos governos estaduais e federais, se faz pertinente no atual momento histórico. Tais propostas lançaram as bases para a consolidação da Sociologia no ensino médio no estado de MS. As políticas educacionais que se desenvolveram no decorrer da trajetória histórica de consolidação da disciplina, são importantes objetos de reflexão sobre o lugar que a Sociologia vai ocupar em diferentes contextos políticos. Conforme cada projeto societário e, das diferentes forças políticas em disputa, os conhecimentos

sociológicos irão ter importância ou serão omitidos e até mesmo condenados, tal qual, hoje se pretende com o projeto Escola sem Partido<sup>12</sup> (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) que tramita no Congresso Nacional e tem estimulado a formulação de anteprojetos de lei em algumas capitais e cidades do Brasil impulsionado por partidos ultraconservadores. O objetivo do projeto é silenciar professores e excluir da pauta das discussões temas importantes, como: as discussões sobre as relações de gênero; debates sobre movimentos sociais e perspectivas teóricas de cunho materialista histórico dialético.

A luta pela inserção da Sociologia no ensino médio enfrentou profundas reformas neoliberais desde a década de 1990. O reconhecimento legal da Sociologia como disciplina significou um avanço para a formação da classe trabalhadora, contudo, na atual conjuntura, um dos desafios da comunidade de sociólogos e educadores é o de manter a disciplina no currículo escolar. Assim, é necessário lutar por uma formação que não separe o *homo faber* do *homo sapiens* (GRAMSCI, 1982), a partir de uma educação que se desenvolva para além do capital.

---

<sup>12</sup> Com relação ao projeto Escola sem Partido ver : FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

## Referências

- ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados; Campo Grande: UFMS, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Método de pesquisa e educação**. Campo Grande, MS: UFMS, [s.d.].
- \_\_\_\_\_. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARANDA, M. A. de; SENNA, E. A constituinte escola da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1999-2001). **Intermeio: revista do Mestrado em Educação**, Campo Grande, MS, v.11, n.22, p. 66-87, 2005.
- ARÉCO, S. M. **A Escola Guaicuru e o referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.
- BRITO, S. H. A. de; SILVA, K. K. D. **A disciplina sociologia no contexto das políticas educacionais para o ensino médio em Mato Grosso do Sul**. In: CONGRESSO IBEROAMERICANODE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE PUCSP/PROGRAD/ PROPOSGRAD/FACED/PPGE, 2011.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade**. São Paulo: Moderna, 2005.
- D'ÁVILA, J. L. **O financiamento da escola Guaicuru: vivendo uma nova lição para o ensino médio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2010.
- FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- FALLEIROS, I.; PRONKO, M. A.; OLIVEIRA, M. T. C. de. Fundamentos históricos da formação/atuação dos intelectuais da voa pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W.(Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**. São Paulo: Xamã, 2010.
- FERNANDES, M. D. E. **Recentes regulações na gestão da educação da educação básica brasileira: entre o Estado e o mercado**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/76.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura:** parte 2: a organização da cultura. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

\_\_\_\_\_. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Trad. de Luiz Mário Gazzaneo, 6ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988

JINKINGS, N. **A disciplina sociologia no ensino médio.** Florianópolis, SC: UFSC, mar. 2004. Trabalho apresentado ao Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, em concurso de Professor- Adjunto, em marco de 2004. Disponível em: <<http://bib.praxis.ufsc.br:8080/xmlui/handle/praxis/71>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos.

#### **Mediações:**

revista de Ciências Sociais, v. 12, p.113-130, 2007. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article>>. Acesso em: 30 fev. 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Proposta de educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: SED, 1999. (Cadernos da Escola Guaicuru, 1).

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **O ensino médio na escola Guaicuru:** proposta político-pedagógica para Mato Grosso do Sul. Campo Grande: SED, 2000a. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2).

\_\_\_\_\_. **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio.** Campo Grande: 2000b. (Cadernos da Escola Guaicuru, 2.1).

\_\_\_\_\_. **Resolução SED n. 1.453,** de 18 de dezembro de 2000. Campo Grande, MS: SED, 2000c.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Ofício circular n. 0015/2001.** Campo Grande: SED, 2001a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul:** área de ciências

humanas e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Referencial para o ensino médio de Mato Grosso do Sul:** área de ciências

da natureza, matemática e suas tecnologias. Campo Grande: SED, 2004b.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 8.408,** de 11 de setembro de 2007. Campo Grande, MS: CEE, 2007a.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de ensino/MS.** Campo Grande: SED, 2008.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Anexo IV da Resolução/SED n. 2.146/09**. Campo Grande: 2009b.
- \_\_\_\_\_. **CI nº 551/2009**. Campo Grande: SED, 2009c.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NEVES, L. M.W. Brasil século XXI: projetos educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados/Histedbr, 2007.
- PERNONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de O.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regelações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.
- OLIVEIRA, P. S. de. **Introdução à sociologia**. 24. ed. 4. imp. São Paulo: Ática, 2001.
- PERONI, V. M. V. Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a constituinte escolar de Mato Grosso do Sul. **Série Estudos**, Campo Grande, n. 18, p. 49-62, jul./dez. 2004.
- SARANDY, F. M. S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SILVA, I. L. F. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das ciências sociais/sociologia no estado do Paraná**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SILVA, I. L. F. et al. **Cadernos de metodologias de ensino e de pesquisa de sociologia**. Londrina, PR: SETI-PR, 2009.
- SILVA, I. L. F. **O papel da sociologia no currículo do ensino médio**. Londrina: UEL, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.uel.br>>. Acesso em: 3 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.
- SILVA, K.K. D da. **Políticas Educacionais para a Inserção da Sociologia no ensino médio em Mato Grosso do Sul**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2012).
- TOMAZI, N. D. **Iniciação à sociologia**. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 2000.

## **CORPO E IN/DISCIPLINA NA ESCOLA E NA AULA DE ARTE**

*Kelly Furlanetto Soares<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Este capítulo traz algumas inquietações sobre a in/disciplina no ambiente escolar, principalmente suas possíveis causas e efeitos na aula de arte e destacamos a importância de práticas corporais na escola e a necessidade de que se contemplem estas práticas na formação dos profissionais de licenciatura independente da área de atuação. Incitamos a necessidade de se pensar em formas de modificar estas construções históricas e culturais de que aluno bom é aquele que tem boas notas e não incomoda. Destaca-se ainda a educação corporal e a importância de metodologias que respeitem a corporeidade de cada indivíduo no processo de ensino aprendizagem.

**Palavras-chave:** arte e ensino, corpo, cultura, dança, indisciplina.

---

<sup>1</sup> Graduação em Arte - Educação pela UNICENTRO (2011), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ – UNICENTRO. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de Arte; em Atendimento Educacional Especializado; em Arte, Educação e Terapia e em Educação no Campo.



## Introdução

Quando nos propomos a pensar sobre disciplina no ambiente escolar, provavelmente surgirá para muitos a imagem mental de alunos estáticos em carteiras enfileiradas e alinhadas, alunos/alunas participativos/as desde que para isso levantem a mão antes de expor sua opinião. Esta noção de disciplina não convém para o atual cenário da educação brasileira, além disso, não condiz com as expectativas de uma educação contemporânea de qualidade que visa a formação de cidadãos autônomos e críticos que participem efetivamente da sociedade.

Estamos diante de transformações significativas na forma de receber e interpretar informações, e para acompanhar essa movimentação a escola precisa estar atenta e modificar seus processos de ensino e aprendizagem de forma condizente com a velocidade com que a globalização nos atinge. Porém dentro deste processo precisamos ficar atentos a certas percepções e necessidades básicas na formação social e humana, procurando não reproduzir padrões retrógrados de dominação e controle que não mais participam das demandas da sociedade contemporânea. Gisely de Souza (2007) descreve alguns dos prejuízos da falta de avanços relacionados a educação corporal:

No sistema educacional há uma área que avançou muito pouco, quanto à liberdade de atuação corporal dos alunos. Nesse aspecto o ambiente escolar continua muito restrito, submetendo os alunos a reduzidos espaços físicos, o equivalente aos limites de sua carteira escolar. Considerando o tempo de escolaridade de cada indivíduo, ou seja, oito anos de ensino fundamental e três anos de ensino médio, totalizaremos aproximadamente 8.800 horas de confinamento nesse pequeno espaço. Sabemos que os prejuízos são muitos. Do ponto de vista físico, a postura corporal sofre enormes prejuízos, pois não há qualquer orientação corporal durante o tempo em que os alunos ficam sentados nas carteiras, e a imobilidade é o pior dos prejuízos. O aluno que permanece isolado em sua carteira, terá dificuldades para socializar conhecimentos, pois aprenderá a praticar ações individualistas, sem considerar o interesse coletivo. (SOUZA, 2007, p.13)

Destacamos a importância da educação corporal na escola, colocando a cargo de todos os profissionais a responsabilidade por tal

tarifa. Pois agimos no mundo através de nosso corpo e do movimento corporal que nos possibilita a comunicação e demais ações que refletem nosso contato com o mundo e seres que nele habitam. Para tanto é necessário que este tema seja incluso nos currículos dos cursos de formação de todos os profissionais de licenciatura, pois todos educam por meio do corpo, nosso corpo comunica a todo o momento, então este “corpo que fala” também educa e é preciso que se tenha esta percepção no ato de ensinar. Pois como cita Souza, 2007:

A educação pelo movimento, para o movimento e do movimento tem o papel de contribuir para o desenvolvimento psicomotor da criança, do qual depende, ao mesmo tempo, a evolução de sua personalidade e o sucesso escolar, ou seja, uma educação de corpo inteiro (SOUZA p.13).

Godoy (2007) destaca a importância da dança na escola, como forma de investigação, levando a criança a compreender suas possibilidades de movimento, contribuindo para se inicie um processo de:

entender melhor como seu corpo funciona, para que possa usá-lo expressivamente com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Essa linguagem é uma forma de integração e expressão individual e coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade (GODOY, 2007, p. 7)

Também é fundamental que se considere a noção de indisciplina relacionada a movimentação excessiva (ou pelo menos dita desta forma). Aluno que se move demais nem sempre ou talvez dificilmente esteja sendo indisciplinado, pode ser que ele sinta a necessidade de movimentação ou que se sinta desconfortável com a metodologia utilizada. Este pode ser visto como um sinal para avaliar a necessidade de mudanças.

Em relação à indisciplina na aula de arte temos outros agravantes, pois apesar do movimento corporal ser bem-vindo nas diversas práticas que viabilizam o cumprimento dos objetivos da área,

existe muito preconceito dentre outros profissionais no ambiente escolar e na sociedade em geral. Conceitos construídos ao longo da história que muitas vezes marginalizam a arte não só na escola, tendo esta disciplina como algo inútil, sem conteúdo desvalorizando os profissionais e também não dando apoio a alunos que apresentam habilidades artísticas e desejam seguir profissões relacionadas. Eça, 2005 destaca a falta de reconhecimento da arte na escola:

As artes são uma via de conhecimento caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão e a educação pelas artes apresenta amplas referências sobre questões como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que se podem levantar pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo. No entanto a escola como instituição onde o conhecimento se deve adquirir não parece reconhecer por completo a importância das artes, por vezes tidas como disciplinas secundárias tanto por educadores como por alunos e encarregados de educação (EÇA, 2005).

### **Corpo e in/disciplina**

É incrível como muitos educadores/as ainda tem a perspectiva ultrapassada do que é disciplina em sala de aula. Na maioria das vezes alunos/as inquietos/as, curiosos e críticos são tidos como alunos/as indisciplinados/as e quase sempre acabam rotulados e estigmatizados até mesmo entre professores/as. Podemos identificar a reprodução deste comportamento nos conselhos de classe durante as discussões sobre o comportamento de alguns/algumas alunos/as. Podemos confirmar esta visão retrograda de disciplina na citação do artigo intitulado educação e fábrica de corpos: a dança na escola de Márcia Strazzacappa, 2001:

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento”. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho

religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento prevalece. (STRAZZACAPPA, 2001, p.69)

Esperamos/depositamos aos alunos expectativas em relação a comportamentos que nem nós mesmos somos capazes de atender. Pensem nas formações continuadas, palestras e outros eventos específicos para professores/as, geralmente existe grande “alvorço” e muita movimentação, conversas paralelas e outros comportamentos que julgamos indesejáveis. Se nós que somos adultos temos esta necessidade inerente de movimentação e agitação, porque muitos/as avaliam entes comportamentos como indisciplina por parte de nossos/as alunos/as?

O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento. Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, p.69-70)

Se analisarmos a necessidade de movimento e a importância do mesmo para a comunicação e expressão do ser humano, não só no ambiente escolar como em todos os ambientes da sociedade, podemos considerar a necessidade de práticas que respeitem a corporeidade do/da educando/educanda. Zaboli, 2012 expõe que o conhecimento por meio dos sentidos não se dá de forma isolada, para ele:

O existir humano se dá através do corpo, mais que isso, a vida do humano se dá através do corpo. O sentir, o pensar e o agir, caracterizam a existência e a vida humana, essa tríade, no entanto, não se dá de modo fragmentado, e sim, através de uma rede complexa de interações que se dão na dimensão corporal humana. Pelo corpo, percebo, analiso e

interajo com o outro e com o mundo. (ZABOLI, 2012, p. 9)

É imprescindível repensar a in/disciplina nas variadas áreas do conhecimento dentro de uma instituição de ensino. Para tanto é de fundamental importância que se desenvolva esta possibilidade dentro dos cursos de formação de professores, Marcia Strazzacappa expõe a função do trabalho corporal com professores:

Desenvolver um trabalho corporal com os professores teria uma dupla função: despertá-los para as questões do corpo na escola e possibilitar a descoberta e desenvoltura de seus próprios corpos, lembrando que, independente das disciplinas que lecionam (português, matemática, ciências etc.), seus corpos também educam. ... Dessa forma, acredito que os cursos de formação de professores, seja a graduação em Pedagogia ou as demais licenciaturas específicas, deveriam pensar com seriedade no oferecimento de disciplinas de cunho artístico corporal. (STRAZZACAPPA, 2001, p.78)

A autora ainda lembra que não devemos deixar a responsabilidade da educação corporal a cargo dos professores de educação física e profissionais diretamente ligados à área. Pois esta questão é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Fica claro que a questão da educação corporal não é de responsabilidade exclusiva das aulas de educação física, nem de dança ou de expressão corporal. O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. (STRAZZACAPPA, 2001, p.79)

Muitos estudiosos e correstes filosóficas discutem sobre uma educação efetiva que vise autonomia e criticidade por meio de novas

perspectivas e metodologias de ensino. Mas o que se observa é que muito se fala e pouco se faz para que transformações efetivas e contundentes aconteçam para mudar o cenário da educação brasileira contemporânea. O processo de avaliação de nossas instituições, por exemplo, é bastante ultrapassado e descontextualizado em sua maioria, em suma formamos cidadãos aptos para passar em vestibulares, ou ainda de forma mais preocupante há os que são formados simplesmente para suprir demandas do mercado de trabalho. Em algumas instituições apesar de terem documentos e direcionamentos variáveis no papel que possivelmente atenderiam as necessidades educacionais a que uma educação de qualidade se propõe observamos uma prática engessada e que não condiz com as propostas que constam nos documentos e avaliações. Lopes, 1999, destaca que atos de indisciplina poder ser indícios fortes da necessidade de mudanças significativos em currículos tradicionais:

Dentro de uma perspectiva tradicional de currículo — que entende o processo educacional apenas como transmissão de conhecimentos, previamente selecionados a partir de critérios epistemologicamente neutros —, a cultura de uma sociedade é concebida como unitária, homogênea e universal. Acredita-se existir uma cultura aceita e praticada, indiscutivelmente valorizada, que deve ser transmitida na escola, em nome da continuidade cultural da sociedade como um todo. Nesse caso, a seleção cultural não é problematizada, mascarando-se seus aspectos conflituosos. Mesmo porque, a própria sociedade é analisada dentro de uma ótica funcionalista, sem considerar os embates de classe e o domínio dos meios de produção por uma classe, determinante da divisão social do trabalho e do conhecimento.

Na tradição crítica, ao contrário, o currículo é visto como um terreno de produção e criação simbólica, no qual os conhecimentos são continuamente (re) construídos<sup>2</sup>. O currículo, entendido como conhecimentos, crenças, hábitos, valores selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade, constituindo o conteúdo próprio da Educação, deve ser considerado em sua não-universalidade e não abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos. (LOPES, 1999, p.63)

Todos/as nós temos heranças culturais e vamos adquirindo bagagem cultural ao longo de nossa história, o problema é que nem sempre nos é apresentado um bom repertório para que possamos discernir o que é o melhor para nós e para quem nos cerca. A crise de valores a qual estamos expostos nos leva a importantes discussões

### **Movimento corporal e indisciplina na aula de arte**

A aula de arte costuma ser um espaço bastante rico para o desenvolvimento de trabalhos que explorem a corporeidade e o movimento. Mas muitos/as professores/as por falta de formação ou desconhecimento das leis e diferentes possibilidades de propostas acabam falhando neste aspecto.

Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (STRAZZACAPPA, 2001, p.70)

Ainda existem os que se frustram com tentativas de práticas que muitas vezes são vistas com maus olhos pelos colegas de trabalho por terem conotação de práticas indisciplinadas, práticas que parecem aos olhos de muitos apenas “bagunça”. Para Garcia esta visão equivocada se deve a uma construção histórica eminente de algumas necessidades relativas a esta área de conhecimento:

O ensino de Arte, na educação escolar formal, vem se transformando há décadas. Até muito recentemente o ensino de Arte podia estar a cargo de professores de formações distantes daquela área. Isso implicava não somente um certo esvaziamento no trabalho de conteúdos específicos, mas no próprio papel formativo a ser exercido pela Arte no currículo da Educação Básica. Também poderíamos ponderar sobre possíveis impressões causadas

nos alunos por aulas onde experimentam um tal esvaziamento. Talvez uma possível aura de "aula livre", de espaço lúdico dentro da grade semanal, de tempo e oportunidade para experiências orientadas de "bagunça pedagógica"? É necessário, entretanto, observar que certas práticas pedagógicas do ensino da Arte refletem a ideia de livre expressão<sup>1</sup> - decorrente de teorias que desejam valorizar o potencial criativo de cada indivíduo -, passam a ser interpretadas como atividades sem objetivos. Assim, o estigma de "aula livre" pode estar relacionado com o próprio percurso histórico do ensino de Arte no Brasil. Mas, também deve ser considerado o modo como os alunos percebem esse clima nas aulas, e reagem a ele. (GARCIA, 2007, p.730).

Devido a estes fatores precisamos deixar sempre claro a importância de cada prática, esclarecer os objetivos e a relação do movimento com a proposta. Pois processos criativos não podem ser entendidos como trabalhos soltos onde os/as alunos/as desenvolvam qualquer coisa, sempre devem ter um roteiro para elaborar a proposta sem ter a percepção de aula livre, e para que os demais envolvidos não tenham esta atividade como ação indisciplinada na escola.

Argumentamos que a indisciplina, em certos contextos, pode ser criativa e produtiva. Nesse sentido, exploramos o argumento de que determinados atos ou comportamentos que desestabilizam regras e esquemas na escola, e mais particularmente na sala de aula, seriam também capazes de impulsionar os professores a rever suas práticas pedagógicas. Assim, por exemplo, eventos de indisciplina poderiam indicar a necessidade de avançar a elaboração das aulas, ou de revisar o currículo ou da qualidade das relações humanas na escola. A indisciplina poderia estar solicitando um currículo capaz de envolver mais intensamente os alunos no contexto das aulas e no ambiente mais amplo da escola. As expressões de indisciplina, portanto, poderiam significar não somente uma forma de crítica, mas um convite à reflexão e à revisão do que se está praticando nas escolas enquanto educação. (GARCIA, 2007, p.729)

Garcia nos traz a preocupação em delimitar o que seria a indisciplina, além disso, quando identificada pode ser indicio da necessidade de mudanças nos processos educacionais. Assim como



vários conceitos a indisciplina tem diferentes considerações que dependem do contexto histórico e da relação de identidade de cada grupo.

As expressões de indisciplina podem apresentar implicações bastante criativas para pensar e transformar processos educacionais. Mas toda expressão de indisciplina está relacionada a uma visão ou solicitação criativa? Com base em estudos que analisam relatos de professores sobre a indisciplina na escola, presentes na literatura educacional (AMADO, 2001; D'ANTOLA, 1989; XAVIER, 2002), ou mesmo com base nos relatos que temos ouvido ao entrevistar professores, afirmamos que os atos de indisciplina dos alunos não são necessariamente expressões de criatividade. Isto é, os alunos podem ser sujeitos bastante criativos, mas isso não implica que seus atos de indisciplina sejam, sempre, e intencionalmente criativos. Entretanto, argumentamos que as expressões de indisciplina podem ser capazes de implicar reflexão pedagógica, transformações no currículo, modificações nas práticas didáticas dos professores. Tais mudanças podem ser bastante criativas, e mesmo inovadoras; e é nesse sentido que argumentamos que a indisciplina apresenta implicações criativas na escola (GARCIA, 2007, p.734)

Acreditamos que além do papel formativo a que a escola se propõe, ela pode ser um espaço de convivência que possibilita a formação de cidadãos mais humanos, sociáveis e éticos.

A escola deve preparar o educando para o desempenho de um papel particularmente crítico, com relações mais flexíveis e democráticas, em que se vivenciem valores próprios de uma ética, que leva o aluno a comprometer-se com os problemas reais que acontecem em seu redor. Neste contexto, a educação passa a ser vista como um instrumento poderoso na definição do tipo de sociedades que irão existir no próximo século e qual o perfil dos cidadãos que irão habitá-las. (BEHRENS, 2003, p. 174)

A aula de arte também é um espaço para formação desses ideais e não pode se distanciar dos objetivos de uma educação crítica de qualidade. Apesar das defasagens observadas no cenário educacional brasileiro causados em grande parte por construções históricas relacio-

nadas a arte na escola, existe o compromisso de muitos em manter os objetivos desta disciplina de forma a obedecer as novas exigências para uma formação básica contemporânea de qualidade. Para tanto as diretrizes de arte do Paraná trazem que:

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico. (PARANÁ, 2006, p. 52)

O trabalho corporal na disciplina de arte não se restringe apenas à práticas de dança, ele pode direcionar vários encaminhamentos em suas diferentes linguagens, principalmente dentro da arte cênica, mas aqui destacamos a dança como possibilidade criativa por meio do movimento corporal. E como base para qualquer prática corporal dentro da escola pode-se seguir os princípios de Rudolf Laban, por ser um estudioso do movimento humano em si, e não decretar uma técnica única e específica.

Da mesma forma, Rengel acrescenta que a teoria-e-prática de Laban é eficaz para profissionais de diferentes áreas ligadas à expressão do corpo. Ele estudou e, enfaticamente, frisou a importância da conscientização das influências recíprocas e simultâneas entre a ação e os processos intelectuais e emocionais. Em todos os seus escritos deixou claro que, quando empregava a palavra corpo ou corporal, estava querendo significar todos os aspectos do corpo (RENGEL, 2005, p. 2).

Devido à preocupação em não usar receitas prontas e ter maior flexibilidade de técnicas e gerar nos/as alunos/as a curiosidade para o autoconhecimento insistimos nos estudos de Laban como melhor referência para o trabalho corporal na aula de arte, pois apesar de serem estudos que surgiram durante as manifestações da dança moderna, seus estudos são amplamente utilizados nas produções e pesquisas contemporâneas em dança.

Talvez uma das razões da atualidade da obra de Rudolf Laban se ligue precisamente ao fato de que ali não há nenhuma imposição quanto aos modos de mover. Seu sistema não estabelece vocabulários ou códigos de movimento. Ele nos informa sobre parâmetros: o que move, onde move, como move: corpo, espaço e esforço/qualidade de movimento. Evidentemente as apropriações podem ser as mais diversas, mas o sistema insiste generoso em se prestar a ser – no contexto da criação coreográfica – um instrumento de consciência, produção e análise de movimento, de qualquer movimento, de qualquer corpo, sejam eles – corpo e movimento – ordinários ou extraordinários. (CALDAS, 2009, p.42)

As teorias de Laban e outros teóricos contemporâneos possibilitam pesquisas de movimento e levam a possibilidades criativas mais elaboradas a partir de estudos do movimento corporal e suas possíveis variações no espaço e tempo, o que possibilita que as pessoas criem com maior liberdade e desenvolvam suas habilidades superando também alguns limites. Freire, 2001 exemplifica muito bem a importância destas pesquisas:

As crianças precisam desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva [...] muitas vezes, usa os movimentos espontaneamente, variando seus gestos e dinâmicas para expressar seus sentimentos e ideias. [...] Com suas habilidades e conhecimentos desenvolvidos, elas poderão ser capazes de criar danças mais complexas, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição. (FREIRE, 2001, p.5)

### **Considerações finais**

Em meio a crises de valores estabelecidas ao longo da história da humanidade passamos por um processo de desvalorização da educação corporal e da arte em si. Mas cremos que como educadores e educadoras não podemos desanimar jamais e precisamos mudar este cenário tornando as práticas corporais constantes dentro de nossos currículos escolares dentro de todas as disciplinas em algum ou vários momentos do processo de ensino aprendizagem, desde a educação infantil

até os níveis mais elevados de educação. Pois é na formação de licenciados e licenciadas que podemos fazer grande diferença em relação a valorização da educação corporal, tornando possível a conhecimento sobre a importância da corporeidade em qualquer processo dentro de instituições de ensino, visto que o primeiro contato de qualquer pessoa com o mundo é por meio do corpo e das sensações que este contato provoca através dos sentidos, por isso devemos explorar as diversas possibilidades que isso nos proporciona.

Além disso, é fundamental estabelecer as relações de in/disciplina e movimento, que muitas vezes é erroneamente entendida por muitos profissionais da educação e sociedade em geral. É necessário desmistificar a máxima de que aula de arte é “aula livre” ou aula da bagunça porque possibilita práticas de maior movimentação e agitação durante processos criativos. Esta entropia muitas vezes é necessária em momentos de exercício de criatividade, mas também pode demonstrar a que é necessário que haja mudanças na metodologia de ensino.

De fato estas preocupações e inquietações enfatizam a necessidade de buscar formas de melhorar a qualidade do ensino de forma prazerosa e com a qualidade que se espera, sem receitas prontas, sem a certeza de que atingirá todos e todas, mas com a certeza de que buscar novas metodologias e tentar é sempre um bom começo, e se não for bem sucedido...

Recomece...

### Referências

- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária na sociedade do conhecimento**. Curitiba: Champagnat. 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 2010.
- CALDAS, Paulo. **O movimento qualquer** In Seminários de dança: O que quer e o que pode ser [ess]a técnica? Org. Wosniak, Cristiane; Meyer, Sandra; Nora, Sigrid. Joinville: Letradágua, 2009.
- EÇA, Tereza. **Perspectivas no ensino das artes visuais**. Revista Digital Art&, Ano. III, n.3, 2005. Disponível em: [www.revista.art.br/](http://www.revista.art.br/) Acesso em: 16 jun 2008.

FREIRE, Ida Mara. Dança educação: O Corpo e o Movimento no Espaço do Conhecimento, Cadernos Cedes, ano XXI, n. 53, abril/2001. GARCIA, Joe. Um estudo sobre criatividade e indisciplina na escola.

Disponível em:

<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-073-10.pdf> . Último acesso: 15 de junho de 2017.

GODOY, K. M. A. O espaço da dança na escola. In: KERR, D. M. (orgs.) **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes**. São Paulo: Páginas e Letras Editora e Gráfica, UNESP. Pró-reitoria de Graduação, 2007.

Lopes, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar : ciência e cotidiano / Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – Rio de Janeiro : EdUERJ, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes curriculares da rede pública de educação básica do estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2006.

RENGEL, Lenira. O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento. **Escola em cena, Cultura é currículo**. São Paulo: FDE, 2005. Disponível em:

<[http://www.odetemf.org.br/curriculo/disciplinas/arte/manifestacao\\_em\\_movimento.pdf](http://www.odetemf.org.br/curriculo/disciplinas/arte/manifestacao_em_movimento.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2011.

SOUZA. Gisely. A. **A importância da educação física na 1ª série do ciclo I na prefeitura do município de São Paulo**. São Paulo: UFRGS, 2007. Disponível em:

<[http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1391177051-](http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1391177051-Monografia_Gisely_Aparecida_de_Sousa.pdf)

[Monografia\\_Gisely\\_Aparecida\\_de\\_Sousa.pdf](http://www.ufrgs.br/ceme/uploads/1391177051-Monografia_Gisely_Aparecida_de_Sousa.pdf)>. Acesso em: 15 de jun. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. **A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola**. Cad. CEDES [online]. 2001, vol.21, n.53, pp.69-83. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>.

ZABOLI, Fabio. O Lugar do Corpo na Escola: uma Leitura a Partir de Bourdieu e Foucault. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 1, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <<http://www.fronteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/issue/view/2>>. Último acesso 24 de junho de 2017.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA: A PARTICIPAÇÃO GARANTIDA POR LEI

*Júlia Maria Silva Lopes<sup>2</sup>*  
*Larissa Luíza da Silva<sup>3</sup>*

### **RESUMO:**

Este artigo tem como objetivo propor reflexões de como se constituiu a gestão democrática desde os primórdios e de como ela foi executada durante todo os anos de implementação, colocando em xeque as questões que permeiam as leis educacionais e suas diversas aplicações, levando-se em conta os profissionais e sua relação com a comunidade escolar. Apresentar um panorama clínico demonstrando os avanços, desafios, obstáculos e retrocessos da educação brasileira. A problematização da efetivação, o plano político pedagógico é realmente efetivado? Toda a comunidade participa da sua formulação?

**Palavras-chave:** gestão democrática; implementação; problematização.

### **ABSTRACT:**

This article aims to propose reflections on how democratic management was constituted from the beginning and how it was implemented throughout the years of implementation, putting in question the issues that permeate the educational laws and their diverse applications, taking into account professionals and their relationship with the school community. To present a clinical panorama demonstrating the advances, challenges, obstacles and setbacks of Brazilian education. The problematization of effectiveness, the political pedagogical plan is really effective? Does the entire community participate in its formulation?

**Keywords:** democratic management; Implementation; problematization.

---

<sup>2</sup> Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Interessa-se pela área da Gestão Democrática e Currículo. [jujulps.maria@hotmail.com](mailto:jujulps.maria@hotmail.com)

<sup>3</sup> Atualmente é graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Já atuou na área de educação em espaços escolares, não escolares e no campo da pesquisa. [larilh\\_luiza@hotmail.com](mailto:larilh_luiza@hotmail.com)

## **Introdução**

De acordo com a Constituição Federal em seu artigo 205, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. A LDB reafirma dizendo que o ensino fundamental é direito público subjetivo. O objetivo deste documento é propor uma análise histórica, social, cultural e suas diversas implementações e problematizações resultantes. Analisar e seguir os passos dos projetos da gestão democrática, o porquê das coisas darem ou não certo. Quando foi notada essa carência na administração educacional? Certos papéis devem ser desempenhados por quem? Quem está incluso nessa gestão? Todos podem participar da formação dos projetos?

Paulo Freire (2002) afirma:

“Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.” (In BRASIL, 2004).

## **Da administração à gestão**

Durante muito tempo, nos estudos acadêmicos inerentes à educação, a administração escolar não foi uma forte candidata a debates ou produções teóricas. A despreocupação do governo e da própria sociedade quanto à oferta ampla de ensino gerou por muito tempo um descaso e um abandono quanto a organização escolar. No entanto, a partir de contextos históricos e sociais vivenciados principalmente nos séculos XIX e XX, essa é uma verdade que se altera e movimentos pautados no ideológico neoliberal iniciam a se mostrar rapidamente interessados em como as práticas administrativas e pedagógicas acontecem no interior das escolas.

## **Contexto Histórico**

Ao que parece, no mundo, grandes transformações estão sempre acontecendo e como consequência principal as configurações e práticas sociais são alteradas. A primeira e segunda Revolução Industrial, por exemplo, demarcaram o início de uma era que exigiu dos aparelhos

institucionais, políticos e sociais a saírem de seus modelos arcaicos e adotarem visões fundamentadas em ideais capitalistas.

Desse modo, a escola que estava enraizada em modelos metodológicos tradicionais e que muito pouco ou quase nada acompanhavam os processos modernos os quais alavancaram o mundo para o futuro, precisou começar a ser repensada. É, então, a partir desse contexto e necessidade que começa a se espalhar pelo mundo o movimento da Pedagogia Nova ou Escola Nova, que visa transformar a educação. O escolanovismo é pensado numa perspectiva pedagógica que precisa acompanhar as mudanças e avanços do mundo ocidental, em contraste com as solidificadas práticas instauradas.

Analogamente, no Brasil, a Escola Nova ganhou força por volta da década de 1930 por forte influência do norte-americano John Dewey, um dos grandes pensadores do movimento, que nos Estados Unidos tentou implantar um modelo de escola baseado no pragmatismo – os alunos aprendiam a partir de suas vivências diárias, de situações problemáticas cotidianas. Logo, a elite intelectual brasileira, visando o desenvolvimento industrial e econômico do país, exigia reformas educacionais.

Dessa forma, é em 1932 que nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Arruda Leão fazem parte da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que dentre muitas das exigências, estava a ampliação do ensino público e laico para a população – pensado na formação de mão de obra trabalhadora para as fábricas – e uma conotação científica para a organização das escolas.

Nesse sentido, a preocupação, no Brasil, em se estudar a administração escolar surge como uma crítica destes intelectuais, pois para eles o problema da escola era justamente sua desorganização, fruto da falta de um “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” (MANIFESTO, 1932 *apud* DRABACH; MOUSQUER, 2009). Em resumo, os estudiosos do manifesto estavam preocupados com a falta de unidade educacional, um sistema quebrado, que não tinha estruturas para elencar o país num movimento contínuo em direção ao desenvolvimento.



Em contrapartida, apesar de terem sido votadas e aprovadas, as reformas enviadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e que acabariam por se tornar o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do país, não chegaram a se tornar realidade. O regime de Estado Novo, em 1937, acabou por destituir todas as decisões tomadas anteriormente e uma nova Constituição foi convocada, elaborando um anteprojeto que ia contra todo os ideais do Manifesto e movimentos da época.

É verdade, no entanto, que as lutas pela educação nunca cessaram. Nos anos de 1950 e 1960, por exemplo, a esquerda brasileira buscou reunir movimentos populares, profissionais do magistério e líderes políticos com tendências não conservadoras, para batalhar por uma educação pública, gratuita e de qualidade. O golpe militar em 1964 acabou por instituir um regime de ditadura que abafou todos os movimentos progressistas.

### **Administração Escolar**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação marcou um dos momentos mais importantes para a educação brasileira – foi, ao que parece, o início para as lutas de reforma educacional e apesar de os ideais nele posto não terem sido colocados em prática, os intelectuais que participaram de sua elaboração tornaram-se os primeiros a teorizar sobre administração escolar no país.

Os principais nomes que escreveram primeiramente sobre o tema são, em síntese, Arruda Leão e José Querino Ribeiro. Indubitavelmente, outros estudiosos escreveram cientificamente sobre a organização escolar, porém, neste trabalho, daremos foco aos dois primeiros.

Leão e Ribeiro, é importante ressaltar, estavam inseridos em contextos de industrialização, da produção em massa, do avanço da ideologia capitalista e neoliberal. E desse modo, suas teorias de como deveria ser a administração escolar estava muito baseada na conotação fabril. Para eles, as escolas deveriam ser geridas como as empresas, pois a Administração Geral era universal:

“A administração da educação começa a inspirar-se na organização inteligente das companhias, das empresas, das

## DNA Educação

associações industriais ou comerciais bem aparelhadas.”  
(LEÃO, 1945, p. 154 *apud* DRABACH; MOUSQUER,  
2009, p. 261).

### **Arruda Leão**

Leão propôs uma administração da escola pautada na Administração Geral de Empresas de Henri Fayol, pois para ele o ato de gerir uma escola tornou-se complexo devido à importância e função que a educação começou a ter na nova configuração social do século XX. Logo, um administrador não pode resolver os problemas educacionais fundamentando-se somente em situações empíricas, mas sim na ciência.

Desse modo, o administrador escolar deveria seguir os princípios da administração empresarial e adaptá-la ao ambiente educacional. Em outras palavras, a organização da escola deveria contar com operações técnicas, financeiras, de segurança, contabilidade e administrativas propriamente ditas, como, por exemplo, comando e coordenação.

Ademais, esse tipo de estrutura se utiliza de relações hierárquicas entre seus constituintes:

“A administração não é nem um privilégio exclusivo nem uma sobrecarga pessoal do chefe ou dos dirigentes; é uma função repartida, como as demais funções especiais, entre a cabeça e os membros do corpo social.” (LEÃO, 1945, p. 10 *apud* DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 262).

### **José Querino Ribeiro**

José Ribeiro foi, certamente, o teórico que teve mais êxito quanto o alcance de seus trabalhos. O seu ensaio, *Ensaio de uma teoria da administração escolar*, é considerada um clássico da administração escolar no país, sugerindo formas de se administrar a escola e sobre estas teorizando.

Assim como colocou Leão, Ribeiro também entende que a função da escola e conseqüentemente do administrador escolar torna-se mais complexa, devido às complexidades as quais se submete o novo mundo. Além disso, quando a escola é estatizada é preciso que essa instituição alcance os resultados esperados segundo os níveis de investimento.

Dessa forma, Ribeiro, como tantos outros estudiosos do período, trouxe as técnicas administrativas empresariais para a escola. Nesse contexto, ele se baseou nos trabalhos de Henri Fayol e Frederic

Taylor. Assim “além dos fundamentos em que a Administração escolar deve basear-se, Ribeiro aponta também os seus principais objetivos, são eles: unidade e economia.” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p. 264).

Em relação a unidade, Ribeiro aponta que sem o conjunto de relações que une todos os membros do processo, não há resultado final. Por outro lado, a economia entende-se como saber a importância de se ter bons rendimentos, com o mínimo de despesa.

### **Constituição Federal de 1988**

O golpe militar de 1964, como dito anteriormente, abafou os movimentos populares que se intensificaram nas décadas anteriores. No entanto, com a reabertura do país no fim da década de 1970, essas lutas voltaram e a educação se tornou um dos focos das causas.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que esse novo momento histórico surge com uma sociedade baseada em ideologias socialistas, culminadas nos ideais de teóricos como Karl Marx e, desse modo, muitas críticas em relação a administração escolar surgiram.

Sinteticamente, muitos estudiosos argumentaram que não é cabível introduzir práticas tecnicistas empresariais que nada tem a ver com a instituição escolar que tem meios e fins, políticos, sociais e econômicos completamente diferentes. Além disso, assim como argumentou John Dewey, criticavam esse modelo pois ele, ao ser aplicado à escola, ao invés de transformar a sociedade, na verdade a reproduzia.

Assim, o que muitos pediam era por uma administração escolar que se torna-se, na verdade, gestão escolar e se configurasse a partir da descentralização, da democracia (de acesso e participação) e da unidade.

Como resultado, têm-se, pois, com a democratização do país por meio da Constituição Federal de 1988, a aprovação do princípio de Gestão Democrática, no artigo 206, inciso VI: “gestão democrática do ensino público na forma de lei.” E mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na forma de lei complementar nº 9394/96, artigo 3, inciso VIII, aparece a que gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação do sistema de ensino.



### **A Gestão Democrática**

A utilização do termo gestão ao invés de administração apresenta diversas conotações que diferenciam uma da outra, no entanto, de forma simplificada, pode-se entender que se as portas da escola são abertas para a população, numa democratização da educação, a permanência desses alunos no sistema de ensino só pode ser garantida por meio de uma nova forma de gestão escolar: a democrática.

### **O que é a Gestão Democrática, afinal?**

A gestão democrática da escola é entendida como uma forma de gerir a instituição escolar caracterizando-se pela transparência e a efetiva participação dos vários segmentos que compõem a comunidade escolar (pais, professores, diretores, estudantes e funcionários) em questões norteadoras do processo educacional. As decisões tomadas, então, não são referentes ao interesse individual de um diretor como na administração, mas sim do conjunto que se mostra presente no processo de educação.

“Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar.”  
(BRASIL, 2004)

Dessa forma, a democratização da gestão é viés que possibilita uma melhoria na qualidade pedagógica do processo de ensino e na construção de um currículo pautado na realidade local como também na maior integração entre os agentes envolvidos na escola e a comunidade, isto é, maior percepção das relações humanas existentes na escola, tornando-se este um espaço de exemplo de justiça e democracia.

Ademais, entendendo a gestão democrática como uma transformadora dos mecanismos sociais dominantes, é importante perceber que o ensino não pode ser voltado para uma perspectiva submissiva do aluno. Pelo contrário, o aluno deve ser formado como um ser crítico, participativo e atuante.

Logo, é “um processo eminentemente pedagógico, que envolve, entre outros, o conhecimento da legislação e a participação nas modalidades de provimento ao cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação.” (SOUZA, p. 3781).

Em resumo:

“Parece óbvio lembrar que uma gestão democrática traz, em si, a necessidade de uma postura democrática. E esta postura revê-la uma forma de encarar a educação e o ensino, onde o Poder Público, o coletivo escolar e a comunidade local, juntos, estarão sintonizados para garantir a qualidade do processo educativo.” (GRACINDO, 2007)

### **Mecanismos de Participação**

Os agentes da comunidade escolar devem, para garantir uma verdadeira efetivação da gestão democrática, ter conhecimento das políticas públicas e as noções que a norteiam e principalmente desejarem desenvolver um projeto político pedagógico visando a dissociação com o sistema vigente. Assim, em síntese, é importante ter compreensão plena da função social da escola, para que somente desse modo a gestão de democracia possa acontecer.

Como resultado, deve partir da escola a atitude de gerar uma gestão democrática. É dela o dever de criar os mecanismos de participação, os espaços nos quais o coletivo pode se reunir para debater e se fazer ouvir:

“A escola, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção do projeto educativo por todos os segmentos da comunidade escolar, como consolidá-los como espaços que favoreçam a participação. ” (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, UFG)

Dessa forma, entre os principais mecanismos de participação estão Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantil e Conselhos de Classe. Neste trabalho, no entanto, a abordagem se dará no Conselho Escolar por se caracterizar como um meio decisivo no regime de gestão democrática, pois “não falam pelos dirigentes, mas aos dirigentes em nome da sociedade” (NAVARRO,

2004 *apud* NEGRINI, FAFIJA). Em outras palavras, não é a voz de um diretor que repassa seus desejos para a comunidade, mas o contrário, a comunidade e seus anseios, legitimando a pluralidade e diversidade.

### **Conselho Escolar**

O conselho Escolar não é o único espaço e mecanismo de concretização da democracia na escola, no entanto, ele e o Projeto Político Pedagógico, representam os instrumentos de coletividade mais viáveis para que se possa reunir representantes de todas as instâncias da comunidade escolar. Nele são construídos debates de cunho deliberativo e consultivo, que dizem respeito às necessidades da escola.

A partir disso, então, percebe-se que, primeiro, as funções e posições não são definidas de forma hierárquica. Todos formam o conjunto de uma única instância colegiada. E segundo que as decisões não partem de uma única pessoa, do interesse individual, mas do todo, das necessidades e particularidades de cada escola e comunidade.

O conselho representa a superação de problemas não somente escolares sinteticamente, mas de superação de graves problemas sociais, pois “devem também analisar as ações e meios que a escola utiliza para o cumprimento de suas finalidades.” (NAVARRO, 2004 *apud* NEGRINI, FAFIJA). Lembrando-se que a gestão democrática significa tornar a escola significativamente democrática em tudo que lhe diz respeito, isto é, o ensino também se torna formador de cidadãos conscientes e críticos dos lugares que ocupam.

“A construção de uma cidadania participativa passa pela contribuição da escola pública, desta forma vemos que o Conselho torna-se o sustentáculo de projetos políticos pedagógicos que se propõe a definir os rumos e as prioridades das escolas considerando os interesses e as necessidades da maioria.” (NEGRINI, FAFIJA)

Em resumo, esta é uma forma de concretizar a teoria, concretizar os direitos garantidos por lei; diminuir as diferenças e as exclusões, tornar a democracia um aspecto comum e verdadeiro em sociedade, fazendo da escola espaço principal e inicial para se aprender a justiça, a igualdade e a efetivamente o direito a participação plural da sociedade.





### **Problemática**

O sistema neoliberal implica para a educação e o regimento de gestão democrática a problemática, ao que parece, da falsa ideia de controle autônomo da escola. A governabilidade não apenas nacional, mas internacional dos índices educacionais significam exigir das escolas resultados favoráveis ao capital, implicando conflitos de interesse e não espaço de decisões. Em outras palavras, mais uma vez e de forma clara, a gestão escolar sofre a influência direta do contexto em que se insere:

“Resta saber se esta nova linguagem é real, fruto de uma verdadeira confiança na participação democrática, ou se é apenas uma mudança de linguagem, até convertê-la em um simples conjunto de slogans sem qualquer conteúdo” (SANTOMÉ, 1998, p. 22 *apud* DRABACH; MOUSQUER, 2009).

E ainda quando as escolas têm a efetiva liberdade de definir as normas da gestão democrática garantido pelos artigos 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e 22 do Plano Nacional de Educação, muito comumente entraves partem da própria escola e comunidade. A efetiva democratização não acontece, por exemplo, por falta de esforço coletivo e ausência de uma clara compreensão de quais são os objetivos educacionais.

Desse modo, democracia na escola por si só não é significante. Ela só faz sentido se estiver aliada a uma percepção de democratização social. As competências do gestor são o suporte para o ensino em sala de aula, mas ele também deve se preocupar se está sendo posto em prática todo o plano e os processos de aprendizagem:

“A Constituição Federal brasileira organiza as bases para o financiamento da educação, ao estabelecer no artigo 212 que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino”, dando prioridade ao atendimento do ensino obrigatório (ensino fundamental).” (GRACINDO, 2007)

A gestão e o corpo docente da escola devem manter-se aliados diante do planejamento de projetos e execuções dos programas educacionais democráticos. Existe nas escolas o necessário para se realizar uma gestão democrática, mas por ainda se ter um pensamento desconjuntado que parte dos profissionais, e da interferência, seja direta ou não, do Estado nas decisões e conjunturas, a abordagem é desvinculada de sua teoria.

### **Considerações finais**

É perceptível que as transformações que acontecem no mundo influenciam fortemente todas as esferas da sociedade, principalmente a educacional – o peso de sua função e importância social significam configurar e caracterizar os meios principais de transformação e esse resultado só se dará, em principal, pela forma como a gerência escolar se dá.

Assim, neste trabalho, foi possível acompanhar, a partir da década de 1930 até os dias atuais, as formas de constituição da gerência na escola. Primeiro, com os Pioneiros da Educação Nova, a administração escolar, um mecanismo pautado na gerência empresarial. Os métodos tecnicistas de racionalismo eram vistos como mais propícios, pois acompanhavam a sociedade industrial e capitalista da época.

Em contrapartida, a gestão escolar (democrática) se afasta do primeiro e ressignifica a função da escola a partir de seu caráter democrático, justo e plural. Isto se deu principalmente pela reabertura do país na década de 1980 e pelos ideais socialistas que compactuaram em diversas lutas populares no Brasil.

Ademais, no entanto, a gestão democrática muitas vezes ainda é uma ideia presa somente no campo teórico, que encontra entraves para se tornar uma realidade. A falta de consenso e ativa participação, a interferência mascarada do Estado nas decisões tomadas na escola, a falta de conhecimento e entendimento necessário.

Em resumo, a gestão democrática torna-se um importante instrumento desconstrução do ideal de justiça, democracia e respeito às diversidades, além de um meio para diminuir os problemas sociais.

E isso tudo a partir da participação e de um ensino que busca formar indivíduos conscientes, críticos e que fazem ouvir sua voz nas mais diversas instâncias da sociedade.

### **Referências**

- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. **Construção dos planos nacionais de educação no Brasil: os grupos de articulação de interesses em ação.**
- COLOSSEL, Alessandra; LIMA, Michelle Fernandes. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960.** Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO.
- DRABACH, Neila Pedrotti; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades.** Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2009.
- GRACINDO, Regina Vinhais. **Gestão Democrática nos Sistemas e na Escola.** Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- NEGRINI, Sandra Maria. **Gestão Democrática da Escola Pública: uma relação teórico-prático.** Faculdade Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho – FAFIJA. OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão Escolar Democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.**
- SOUZA, Débora Quetti Marques de. **Gestão Democrática da escola pública: desafios e perspectiva.**

## PEDAGOGIAS CULTURAIS, MÍDIAS E EDUCAÇÃO.

*Laura Peretto Salerno<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

Através da perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura passa a ser vista como uma pedagogia, e a pedagogia passa a ser vista como uma forma cultural. Neste sentido, pode-se inferir que outras instâncias culturais e processos extraescolares são também pedagógicos, produzem uma pedagogia cultural que contribui para construir certo tipo de subjetividade e identidade social. É neste contexto que este artigo pretende discutir até que ponto e de que forma os diferentes meios midiáticos, bem como as redes sociais, contribuem para formar modos de comportamentos em nossa sociedade.

**Palavras-chave:** Pedagogias culturais. Educação. Mídia.

### **ABSTRACT:**

From the perspective of Cultural Studies, culture is seen as a pedagogy, and pedagogy is seen as a cultural form. In this sense, it can be inferred that other cultural instances and extracurricular processes are also pedagogical, produce a cultural pedagogy that contributes to build a certain type of subjectivity and social identity. It is in this context that this article aim to discuss to what extent and in what way the different media, as well as social networks, contribute to form modes of behavior in our society.

**Keywords:** Cultural; Pedagogies; Education. Media.

---

<sup>1</sup> Laura Peretto Salerno é Pedagoga e Mestre em História da Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

É fato que, atualmente, não é possível refletir sobre a sociedade e as relações sociais nela presentes sem considerar a influência que a mídia e as redes sociais exercem sobre ela. O acelerado desenvolvimento tecnológico que vem ocorrendo tem facilitado para que as diversas formas midiáticas atinjam os mais variados segmentos sociais, sem distinção de idade, etnia, religião etc., conquistando, com isso, papel extremamente relevante na construção de identidades e comportamentos.

São diversas as fontes que oferecem cotidianamente e de maneira ostensiva uma infinidade de artefatos culturais que atuam diretamente na educação dos sujeitos contemporâneos. Para Giroux e McLaren (1995, p.44) a pedagogia está presente em qualquer lugar em que o conhecimento seja produzido, “em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.”

Da mesma forma, pode-se dizer que o currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais, trabalha no sentido de produzir os sujeitos. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.144), o currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. O currículo tampouco pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que preexista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, o currículo pode ser visto como um discurso que, ao corporificar as narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares.

Este autor prossegue em sua argumentação afirmando que as narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções muito particulares sobre o conhecimento, as formas de organização da sociedade e diferentes grupos sociais, estabelecendo, por exemplo, qual o conhecimento que pode ser considerado legítimo, quais as formas de conhecer que são válidas, etc. Tais narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais são os grupos sociais legitimados, a ponto de poderem representar

a si e aos outros, ou ainda, quais os grupos sociais que são apenas representados ou até mesmo totalmente excluídos de qualquer representação<sup>2</sup>.

É necessário contextualizar o exposto ao fato de que ao final do século XX, passa a acontecer “uma verdadeira revolução tecnológica, decorrente do avanço técnico nos campos das telecomunicações e da informática, colocando à disposição da sociedade possibilidades novas de comunicar, de produzir e difundir informação” (BELLONI; BÉVORT, 2009, p.1083). As indústrias midiáticas culturais (rádio, cinema, televisão, impressos) vivem uma transformação sem precedentes, advinda do processo de digitalização e da *Web*, que passam a traçar contornos de uma nova paisagem tecnológica.

Através da popularização da internet, do computador e de Smartphones, há uma difusão crescente em ritmo exponencial, mesmo em países pobres como o Brasil, de variados recursos midiáticos que permitem interatividade e acesso à informação e entretenimento quase sem limites. As mídias tornam-se mais individualizadas e invasivas. Da “aldeia global”, passamos à “sociedade da informação ou do conhecimento” com suas utopias e aporias e, assim, tendo as mídias comunicativas e redes sociais no centro das relações, novas questões (sociais, econômicas, políticas, educacionais) surgem demandando respostas cuja compreensão é fundamental para o exercício da cidadania.

A partir desse entendimento, e diante de tal panorama, os estudos da educação passaram a voltar-se para a indústria cultural midiática. De acordo com Bezerra (2005, p.32):

Percebendo as transformações comportamentais ocasionadas pelo poder de influência dos produtos midiáticos, especialmente sobre crianças e adolescentes,

---

<sup>2</sup> Sabe-se que o conceito de representação é polissêmico e pode remeter a uma gama de formulações teóricas, como o conceito de representações sociais, coletivas, mentais, cognitivas, simbólicas, entre outras. Deste modo, parece importante esclarecer que, no presente trabalho de pesquisa, o conceito de representação a ser utilizado será o conceito advindo da História Cultural, trazido pelo historiador Roger Chartier, que compreende a representação como produto de uma prática. Para Roger Chartier (1990, p.20), a representação pode ser entendida como “instrumento de um conhecimento mediador que faz ver um objeto ausente através da substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar como ele é”.

pesquisadores da educação são estimulados a investigar coisas aparentemente distantes do mundo escolar: conteúdos de novelas, séries e minisséries, músicas, blogs, chats, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, brinquedos, *outdoors*, peças publicitárias, entre outros. A intenção é conhecer os efeitos causados pela cultura midiaticizada nos educandos e no ambiente escolar, desvelando a atuação pedagógica e as intenções ideológicas da indústria cultural, normalmente atrelada aos interesses do sistema capitalista de consumo.

E é aqui que entram aos Estudos Culturais, que são uma área multifacetada de estudos que concebem a cultura como campo de luta e arena política. Nasceram da movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, em meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural. Este campo de estudo aparece em meio às movimentações de certos grupos sociais que procuram se apropriar de saberes que emergem de suas leituras do mundo; que buscam uma educação em que as pessoas comuns pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA, 2003). Segundo Silva (2002, p. 133):

No campo dos Estudos Culturais a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Nessa visão, não há nenhuma diferença entre, de um lado, as ‘grandes obras’ da literatura e, de outro, as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. Inicialmente restrita às manifestações culturais ‘autênticas’ de grupos sociais subordinados, essa definição inclusiva de cultura iria posteriormente ser ampliada para abranger também aquilo que na literatura anglo-saxônica é conhecido como ‘cultura popular’, isto é, as manifestações da cultura de massa: livros populares, rádio, televisão, a mídia em geral.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é poder e deve ser vista como produtora de discursos que interagem na esfera social, política, econômica e sugere práticas e modos de significação que possibilitam a relação de sentidos entre diferentes formas de atuar, de viver e de se relacionar. A cultura, portanto, permeia as relações e trocas



de significações por meio da prática do discurso que sugere modos de compreender os aspectos de uma dada perspectiva. Entende-se, com isso, que não é o significante e o significado que possibilitam uma essência de sentidos e, de modo algum, apenas o aspecto da natureza que sugere modos de compreender os objetos, os sujeitos e as práticas. É por meio do discurso que constituímos e somos constituídos como observadores e relatores da realidade (HALL, 1997).

Conforme aponta Marisa Vorraber Costa, é possível afirmar que a articulação dos Estudos Culturais em Educação com outros campos de conhecimento tem permitido que conceitos de outras áreas adentrem os estudos em educação, como é o caso dos conceitos de mídia ou cultura da mídia, tão acionados quanto o conceito de pedagogias culturais. De acordo com a referida autora, “a hibridação entre Educação e Comunicação tem contribuído para uma discussão sobre pedagogias, uma vez que é destacada a implicação de artefatos que compõem o que tem sido denominado de cultura da mídia na formação de sujeitos”. (COSTA, 2015, p.41).

Assim, textos radiofônicos, fílmicos, televisivos, fotográficos, jornalísticos, publicitários, bem como aqueles das ditas novas mídias, conectadas à Web, são apenas alguns componentes desse universo midiático em expansão. O próprio entendimento do que é mídia tem sido afetado por esse fenômeno contemporâneo. De tal maneira, os Estudos Culturais analisam instâncias culturais tais como museus, filmes, livros, revistas, televisão, publicidades, redes sociais etc., sob a ótica de que ditas instituições expressam significados social e culturalmente construídos, buscam influenciar as pessoas e estão envolvidas em complexas relações de poder. Como afirma Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006, p. 68):

A valorização do cotidiano não significa negligência em relação aos conflitos sociais e culturais, na verdade presentes nele. A questão é que nem sempre os conflitos se mostram com clara evidência [...] eles podem estar nas pequenas estratégias cotidianas, nas diversas apropriações de valores, saberes, poderes.

A toda forma de educação que tem ficado a cargo de práticas culturais ou instituições que não a escola, no domínio dos estudos culturais, dá-se o nome de pedagogias culturais. Tal noção destaca justamente a centralidade da mídia nos processos educacionais tecidos para além do espaço escolar. Em outras palavras, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo não consiste apenas no conteúdo aprendido na escola, mas engloba também o conhecimento transmitido por outras instâncias, como as midiáticas, por exemplo.

Neste sentido, livros, revistas, televisão etc., possuem um currículo que ensina uma infinidade de práticas, comportamentos, sonhos e desejos. O currículo, compreendido como um artefato cultural, é um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades, ou seja, uma prática de produção e veiculação de significados, um espaço de representações. De acordo com pesquisas apresentadas por Marisa Vorraber Costa (2015, p.48), pode-se afirmar que:

Indícios apontam ter sido a partir da aproximação entre Estudos Culturais e Educação que as análises inserindo a pedagogia dentro de uma rede de significações relacionada com cultura, política e poder encontraram embasamento teórico. Foi neste cenário que o conceito de pedagogias culturais surgiu como uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos. A partir deste conceito, o entendimento de que "práticas pedagógicas explícitas não definem tudo o que está em jogo em uma situação pedagógica" difundiu-se. Em consequência, intensificou-se o foco sobre os modos como as relações de ensino e aprendizagem estão presentes e marcam múltiplas dimensões da vida. A articulação entre pedagogia e cultura que embasa e nomeia este conceito foi assumida "em parte para tornar este reconhecimento mais explícito e salientar a qualidade cultural dos processos pedagógicos e das relações". Diante disso, parece que o conceito de pedagogias culturais tem sido útil tanto para expandir, multiplicar e matizar o entendimento sobre pedagogia, quanto para explorar as qualidades pedagógicas da vida social.

Os Estudos Culturais em Educação têm se mostrado um proveitoso espaço de análise sobre a influência das pedagogias culturais na construção de identidades, na constituição de sujeitos, na dispersão de práticas e condutas, enfim, no esboço de formas de ser e viver contemporâneas. “Parece residir neste ponto a potência do conceito: evidenciar novos modos de ver e pensar a pedagogia para nos dizer sobre saberes, sobre outras experiências e diversificados processos que nos educam e nos fazem ser quem somos”. (COSTA, 2015, p.43).

Através da perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura passa a ser vista como uma pedagogia, e a pedagogia passa a ser vista como uma forma cultural. Neste sentido, pode-se inferir que outras instâncias culturais e processos extraescolares, são também pedagógicos. Assim sendo, essas instâncias culturais produzem conhecimento, produzem uma pedagogia cultural que contribui para construir certo tipo de subjetividade e identidade social<sup>3</sup>.

Conforme afirma Santos (2004, p. 37), o conceito de pedagogia cultural supõe que a educação ocorra “numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar, compreendendo bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, livros etc.”. Estes contextos educacionais diversos fazem circular concepções de gênero, raça, etnia, sexualidade, infância, classe social, indicando possíveis maneiras de se comportar, de ser e sentir.

De tal maneira, todas as formas de mídias são também veiculadoras de pedagogias, uma vez que contribuem para instrução de seu público, levando a ele formas de comportamento e conceitos considerados válidos para uma determinada parcela da sociedade em um determinado momento histórico e contribuindo, assim, para a formação de imaginários<sup>4</sup>. A esse respeito Tomáz Tadeu da Silva (2002, p. 139) coloca que:

---

<sup>3</sup> Identidade social é aqui entendida como a noção e o sentimento de pertença a determinados grupos (segmentos, categorias) sociais. Cada indivíduo tem uma variedade de identidades sociais que habitualmente se apresentam de maneira estruturada.

<sup>4</sup> Compreende-se o imaginário como habilidade de criação/recriação própria ao ser humano, como capacidade humana para representação do mundo, segundo Sandra Pesavento (2003). Para Jacques Le Goff, por sua vez, o imaginário é dimensão (1994: p. 11). Ele pertence ao

Se é o conceito de “cultura” que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de ‘pedagogia’ que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também ensinam alguma coisa. Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Agora a equiparação está completa: através dessa perspectiva, ao mesmo tempo em que a cultura geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural.

Compreendendo as mídias, de um modo geral, como pedagogias culturais pode-se afirmar que, mesmo sem terem o objetivo explícito de ensinar, elas o fazem. Diferentemente do conhecimento escolar, as mídias de massa apresentam seus conteúdos de uma maneira sedutora, atraente, irresistível. Os conteúdos que são transmitidos através de suas páginas, áudios ou telas levam consigo uma série de formas de conhecimento e saberes que contribuem para formar imaginários e influenciar comportamentos e que não podem deixar de ser entendidos como elementos pedagógicos.

Deste modo, pode-se afirmar que as referidas mídias estiveram e estão a ensinar, a educar seu público, uma vez que a ideia de pedagogia cultural permite considerar toda instância cultural como educativa. Educativa porque ensina determinadas formas de ser, de se ver, de pensar e agir; porque tais artefatos culturais, ao colocarem em circulação determinadas representações constituem-se como materiais a partir dos quais as pessoas vão construindo suas identidades de classe, de gênero, de sexualidade, de etnia. São nada menos que pedagogias capazes de operar pela sedução e de educar modos de comportamento. Na concepção de Giroux e McLaren (1995, p. 144):

Existe pedagogia em qualquer lugar onde o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que

---

campo da representação, na medida em que traduz uma realidade exterior percebida, tradução que alimenta o homem e o faz agir.

essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum.

Sob esta ótica, como bem coloca Tomáz Tadeu da Silva (2002, p. 139), “todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural”. Sob esse viés, pode-se inferir que, assim como os textos veiculados nas páginas da *Web*, de jornais, revistas, ou até televisionados, as imagens também produzem uma pedagogia, uma forma de ensinar as coisas do mundo; produzem conceitos e pré-conceitos sobre diversos aspectos sociais, produzem formas de pensar e agir, de estar no mundo e de relacionar-se com ele. A esse respeito Maria Teresa Santos Cunha (1999, p. 51) afirma:

As imagens que estampam as capas dos livros podem ser decifradas como um conjunto de signos, como um suporte para representações ideológicas; a linguagem dos títulos aguça a imaginação e faz pensar no seu conteúdo, e a linguagem das disposições tipográficas pode dar uma organização mais ou menos clara à leitura. Isso nunca escapa aos leitores.

E a autora vai além, procurando mostrar que estas imagens e textos educam e seduzem:

Uma educação que seduz. Uma sedução que educa. Eterno contraste: opaco e luminoso; luz e treva na luta para analisá-lo. O que educa estaria no equilíbrio tênue entre o real, portanto racionalizável, e o imaginário. O que seduz não seria o evidente, nem o absurdo. Seria o verossímil. (CUNHA, 1999, p. 75).

O que não se pode perder de vista, no entanto, é que, ao entender as mídias como instâncias educativas, deve-se estar atento ao que de fato elas ensinam. Segundo o historiador Reinaldo Lindolfo Lohn (2016, p.64), as mídias criam uma fragmentação da realidade, reduzindo-a a um determinado fato/acometimento, e a recompõem em temáticas específicas (política, economia, cotidiano, comportamento, entre outras) que ganham cada qual um espaço próprio e restrito, o que faz com que suas interdependências e relações sejam extremamente simplificadas e raramente perceptíveis. Para as situações em que é necessário garantir uma visão de conjunto de temas mais vastos, recorre-se aos especialistas

que, em suas colunas, apresentam ao leitor um rearranjo desses fragmentos. Ao citar o historiador francês Pierre Nora (1988, p.181) Lohn explica que:

Isso ocorre, segundo Nora, porque a enorme quantidade de fragmentos na forma de notícias gera uma “superinformação perpétua”, o que tem como contraface uma “subinformação crônica”. A quantidade e a fragmentação afetam a capacidade de conhecer o que ocorre e o que ocorreu. É nesse par inseparável (superinformação e subinformação) que reside a importância de produtos do *mass media*.

Tem-se aqui um grande perigo, pois o fluxo intenso de informações trazido pelas mídias não permite, talvez propositalmente, seu aprofundamento, fazendo com que essa superinformação pouco densa possibilite que o saber se mantenha raso, genérico, brando. Partindo da premissa que o usuário de variadas formas de mídias e redes sociais pouco busca aprofundar seus conhecimentos acerca da enxurrada de informação que lhe é despejada diariamente, hora após hora, o discurso criado pela mídia, de um modo geral, assume formas de regulação social que exercem, também, uma função que não se pode deixar de entender como pedagógica.

Concomitante a isso, a indústria cultural, através dos meios de comunicação, participa na constituição do imaginário, cria e introjeta personagens, atitudes, ideais. Ruth Sabat (1999, p. 28) parte da ideia de que há um círculo cultural sendo trabalhado pela mídia que ensina modos de ser homem e de ser mulher. Segundo a autora:

A mídia e a publicidade utilizam mulheres e homens de determinada classe social, raça/etnia, nacionalidade, desde que de acordo com padrões estabelecidos pelas sociedades ocidentais modernas. Essas representações, porque construídas socialmente, estão carregadas de significados e, por isso, constituem identidades, reproduzem significados, produzem outros tantos.

Ao trilhar este caminho, é possível afirmar que as redes sociais também são parte de uma das instâncias que produzem cultura, veiculam e constroem significados, identidades e representações. Através delas,

sujeitos podem ser constituídos a partir de um modelo predominante, correspondente ao sistema político, social e cultural do qual fazem parte. Deste modo, essas redes participam da educação de um grupo substancial de pessoas que as utilizam, prescrevendo modos de ser e agir, uma vez que a simples participação na chamada “comunidade” da Internet é sustentada pela possibilidade de assumir ciber-identidades, em substituição a algo tão complicado e fisicamente constrangedor como é a interação real.

Ao mesmo tempo, a cultura virtual aprofunda-se na mecânica da própria formação da identidade. (HALL, 1997, p. 20). Seguindo a perspectiva de Hall (1997), compreende-se que as identidades seriam entendidas como relações que são possíveis nas posições adotadas; em outras palavras, elas são constituídas através da cultura, pela cultura. Nesse sentido, relações de subjetividades e discursividade estão em relações dialógicas e produzem importantes formas de discurso, ensinando algo a todo momento.

As mídias e as redes sociais de comunicação sugerem um novo sistema, outras possibilidades de distribuição de informações e também alteram noções de identidades e modos de interações dos sujeitos (CASTELLS, 1999). Pode-se dizer que os movimentos midiáticos comunicacionais sugerem diferentes práticas de convivência e possibilitam relações que são entremeadas pelas redes, pela virtualidade e pela produção de discursos. Para Maria do Rosário Gregolin (2008, p. 88) “as práticas discursivas de produção identitária são produzidas nas relações de bricolagem, processos artesanais de relações entre discursos, culturas e atuações que produzem formas de ser, pensar e agir.”

Diante do exposto, pode-se inferir que a rede oferece experiências de narrar sobre si e sobre os outros, modos de identificar-se e diferenciar-se por meio da cultura e da linguagem que se deslocam nas redes, permitem fazer-se passar por outro, inserir falsas imagens de si. O sujeito localizado na contemporaneidade está atrelado a grupos, sentidos e significados que perpassam suas formas de ser e agir, de tal modo que as relações e as trocas se dão a partir de aspectos objetivos e subjetivos que estão presentes na virtualidade. Conforme aponta TAKARA (2015, p.06):

Ao vincularmos o sentido das pedagogias culturais com os discursos que sugerem práticas, processos e relações, podemos entender a movimentação no ciberespaço e na cibercultura como práticas de constituição de sentidos que interferem na localização do eu e do outro. Culturalmente somos ensinados por essas pedagogias da rede: aprendemos a provisoriedade que nos localiza como um gesto e, desfaz-se, assim que necessário, possível ou pretendido para dar lugar a outras formas, sentidos e discursos. Perfis em redes sociais denotam essa característica. Imagens, textos, sons, vídeos são expostos, oferecidos, trocados e deletados – ou se perdem na “linha do tempo” – até que alguém retome aquela postagem por meio de uma curtida ou um comentário. Histórico, contingente e produzido discursivamente o perfil da rede social localiza o eu em uma instabilidade provisória: diferente de outros espaços de constituição de sentidos, as redes colocam a expressão subjetiva ofertada pelos interlocutores que partilham da rede de amigos questionando: “No que você está pensando? ”. Desse modo, o sujeito é convidado a por meio de performances culturais oferecer um olhar, uma perspectiva, uma opinião, um posicionamento de si, ao mesmo tempo que, para manter-se atrelado, provisoriamente, aos sujeitos que comungam da mesma rede, precisa interagir com sua lista de contatos. Demasiado provisório, o espaço da rede social ensina a provisoriedade como pedagogia cultural da rede. Pensar as pedagogias culturais de redes sociais nos instiga a reconhecermos a educação como prática de relação, de reconhecimento, de conhecimentos outros.

Por meio das redes sociais o eu e outro estão relacionados numa forma de aprendizagem em que o espaço e o tempo funcionam diferente, bem como as formas de ser e de agir que promovem novas formas de colocar-se em reorganização da identidade e da alteridade, do processo de aprendizagem e das práticas sociais. Perfis, comentários, fotos, vídeos, textos, compartilhamentos são apenas trilhas que denotam os rastros das identificações e das diferenciações oferecidas pelos sujeitos nas formas de ser, pensar e agir. As redes sociais são convergência e divergência de sentidos e discursos, uma a interlocução pela virtualidade e nela aprendida.

Percebe-se, portanto, que as diversas formas midiáticas fazem parte da cultura e da educação contemporânea e nela desempenham



papéis cada vez mais importantes, fazendo com que a apropriação crítica das mesmas seja imprescindível para o exercício da cidadania. Também cabe ressaltar que as mídias são importantes e sofisticados dispositivos técnicos de comunicação que atuam em muitas esferas da vida social, não apenas com funções de controle social, mas também originando novos modos de perceber a realidade, de produzir, de aprender e difundir conhecimentos e informações, funcionando como instituições de socialização, “uma espécie de “escola paralela, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também, e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas”, ou seja, “novos modos de aprender”, mais autônomos e colaborativos, ainda ignorados por professores e especialistas (BELLONI; BÉVORT, 2009, p.1094).

E, para além de educar e seduzir, de produzir pedagogias culturais, é importante pontuar que essa aceleração no desenvolvimento no âmbito das diversas mídias e redes de comunicação social não é apenas proveniente do avanço tecnológico, mas principalmente de interesses políticos e econômicos, que, como assinalam Belloni e Bèvort (2009, p. 1096) “podemos resumir com a velha fórmula da indústria cultural, agora potencializada pela globalização da economia segundo um modelo neoliberal, levando à invasão de todas as esferas da vida social pela lógica comercial, em quase todos os países do planeta”.

Assim, surge a importância de levar os conhecimentos produzidos *pelas e nas* mídias e redes sociais para dentro das escolas e das salas de aula; afinal, elas fazem parte dos processos de socialização e de construções de identidades sociais e imaginários, especialmente das novas gerações, bem como contribuem para criar representações de modos de ser e de portar-se socialmente. Infelizmente, contrário a isso, temos uma realidade educativa em que a organização institucional e estrutural dificulta transformações e inovações no âmbito pedagógico. Conforme apontam Belloni e Bèvort (2009, p.1095):

Além desta desigualdade estrutural, é preciso ressaltar outras, igualmente importantes: o acesso e a apropriação das TIC ocorrem também de modo muito desigual, segundo as classes sociais e as regiões do planeta. A integração das TIC

na escola, em todos os seus níveis, é fundamental porque estas técnicas já estão presentes na vida de todas as crianças e adolescentes e funcionam – de modo desigual, real ou virtual – como agências de socialização, concorrendo com a escola e a família. Uma de suas funções é contribuir para compensar as desigualdades que tendem a afastar a escola dos jovens e, por consequência, a dificultar que a instituição escolar cumpra efetivamente sua missão de formar o cidadão e o indivíduo competente. Por isso, é importante considerar esta integração, na perspectiva da mídia-educação, em suas duas dimensões inseparáveis: objeto de educação e ferramenta pedagógica, ou seja, como educação para as mídias, com as mídias, sobre as mídias e pelas mídias. Somente assim a escola poderá cumprir sua missão de formar as novas gerações para a apropriação crítica e criativa das mídias, o que significa ensinar a aprender a ser um cidadão capaz de usar as TIC como meios de participação e expressão de suas próprias opiniões, saberes e criatividade.

Ademais, é fundamental pensar numa integração das tecnologias midiáticas aos processos educacionais, de forma a levar docentes e discentes a refletir criticamente sobre a forma com que os agentes do processos de comunicação (mídias) utilizam as informações para a lógica do mercado, manipulando e induzindo modos de pensar e de portar-se na sociedade. Segundo Belloni e Bèvort (p. 2009, p.1097), “As formas e os sentidos que vão revestir estas novas potencialidades dependem dos modos de relações que os jovens desenvolverão com as mídias”, e elas prosseguem afirmando que a conquista de um rumo mais democrático, crítico e criativo dependerá das oportunidades de mídia-educação oferecidas às novas gerações.

Nesse sentido, dentre os grandes desafios para uma educação inovadora estão a necessidade de reconhecer os limites entre o que é produzido pela a massa de consumidores e o que é produzido pelos agentes de comunicação, aprender a lidar com uma mídia mais interativa que a que se conhecia, e até mesmo reconhecer que estão surgindo outras formas do fazer político, buscando perceber como se dão essas novas maneiras de organizar-se democraticamente, a fim de que seja possível rumar a uma educação que leve a refletir sobre o todo e a agir socialmente de forma mais crítica e transformadora.



## Referências

- BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: Conceitos, história e perspectiva. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- COSTA, Marisa Vorraber; DEPORTE, Paula. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. *Revista Textura*, v. 17 n.34, mai./ago.2015.
- COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*. Rio de Janeiro: *Revista Brasileira de Educação*, nº 23, 2003.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. *Armadilhas da Sedução. Os Romances de M.Delly*. Belo Horizonte: Editora Autêntica 1999.
- \_\_\_\_\_. *Imagens de civilidade em textos escolares e não-escolares: composição e circulação*. Departamento de História/UEDESC, 2006.
- FONSECA, Thais Nívea de Lima e. *História & ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIROUX, Henry. *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, T.T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Identidade: objeto ainda não identificado?* In: *Estudos de Linguagem*, v.6 n.1. Vitória da Conquista/BA:2008. Disponível em: <http://www.estudosdalinguagem.org/seer/index.php/estudosdalinguagem>. Acesso em: 14/06/2018.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, nº2, 1997.
- LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.
- Lohn, Reinaldo Lindolfo. *História, política e mídia no Brasil em redemocratização*. In: GONÇALVES, Janice (org.) *História do Tempo Presente: oralidade, memória, mídia*. Itajaí: Casa Aberta, 2016.
- NORA, Pierre. *O retorno do fato*. In: LE GOFF, Jaques (org.) *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- PESAVENTO, S.J. *História & História Cultural*. BH: Autêntica. 2003.

SABAT, Ruth. Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia. Dissertação de Mestrado. Porto alegre: UFRGS, 1999.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PGEDU/UFRGS, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TAKARA, Samilo. Pedagogias Culturais No Facebook: Identidades, Heterotopia E Cibercultura. Disponível em: [http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429977738\\_ARQUIVO\\_TAKARA,Samilo.PedagogiasculturaisnoFacebook](http://www.sbece.com.br/2015/resources/anais/3/1429977738_ARQUIVO_TAKARA,Samilo.PedagogiasculturaisnoFacebook). Acesso em: 13/06/2018.

## ÁRVORE OU RIZOMA: UMA ANÁLISE DA INSERÇÃO DAS TICS NA ESCOLARIZAÇÃO DE SANTA CATARINA

*Leandro Vendrami<sup>1</sup>*  
*Luis Carlos Rodrigues<sup>2</sup>*

### **RESUMO:**

Este artigo apresenta alguns conceitos que dissertam sobre a escolarização tradicional compartimentalizada, trazendo consigo o método de ensino “bancário” sinalizado por Paulo Freire. Eretando apresenta uma crítica a essa maneira de se compreender a escolarização, utilizando o conceito de *rizoma* que Deleuze e Guattari trazem da biologia para ser aplicado à filosofia. Além disso, apresenta conceitos de tecnologias e novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas opostas ao método de ensino tradicional. Concomitantemente apresenta uma análise comparativa da proposta do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2004-2013 com o atual 2015-2025, pretendendo demonstrar historicamente como é assegurado pelo poder público a inserção e o acesso às TICs nas escolas públicas administradas pelo do estado. Assim, evidenciando as possibilidades *rizomáticas* de se pensar a escolarização básica.

**Palavras-chave:** Educação Bancária. Rizoma. TICs.

### **ABSTRACT:**

This article presents some concepts that talk about traditional compartmentalized schooling, bringing with it the method of teaching "banking" signaled by Paulo Freire. It presents a critique of this way of understanding schooling, using the concept of rhizome that Deleuze and Guattari bring from biology to be applied to philosophy. In addition, it presents concepts of technologies and new information and communication technologies (ICTs) as tools opposed to the traditional teaching method. Concomitantly, it presents a comparative analysis of

---

<sup>1</sup> Licenciado em informática, especialista em Gestão Escolar e em Educação & Interdisciplinaridade. E-mail: infovendrami@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Educação Física e Mestre em Educação. E-mail: luis.rodrigues@ifc.edu.br

the proposal of the State Plan of Education of Santa Catarina 2004-2013 with the current 2015-2025, aiming to demonstrate historically how the public power is ensured the insertion and access to ICTs in public schools administered by the state. Thus, evidencing the rhizomatic possibilities of thinking about basic schooling.

**Keyword:** Banking Education. rhizome. TICs.

### Introdução

As novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão transformando todos os ambientes sociais, principalmente a escola, na qual diversas ferramentas digitais estão vertiginosamente evoluindo e mudando o método de ensino-aprendizagem em quase todos os lugares do mundo. Do quadro preto e giz para a lousa digital e interativa. Do caderno manuscrito ao editor de texto de um computador, de um *smartphone* ou de um *tablet*. Do ensino presencial ao ensino à distância. Da carta via correio ao e-mail ou algum *software* de comunicação digital. Da pesquisa realizada em um livro palpável ao *e-book* em algum *site* da internet. Da presença tangível ao virtual. Evidentemente são muitos exemplos que poderíamos citar aqui. Tudo isso por causa dos avanços tecnológicos da humanidade. O homem criando e recriando. Conectando tudo a tudo.

Porém, sabemos que muitas escolas públicas no Brasil ainda escolarizam sem acesso às mais diversas TICs.

Vemos ainda a escola como uma fábrica de educandos. Os componentes curriculares ainda titulados como “disciplinas” fragmentadas, sem conexões com outras “disciplinas” e com a vida dos educandos.

Evidentemente, barreiras políticas, econômicas e sociais impossibilitando a inserção das TICs na escolarização básica, assim contribuindo para uma estrutura curricular hierarquizada, disciplinada, compartimentalizada e ultrapassada. Caminhando por muitas vezes na “contramão” da realidade fora da escola<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Segundo um levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “em 2016 a internet estava presente em 63,6% dos lares e em 94,8% deles havia celulares sendo usados para se conectar à rede”. Disponível em : < [goo.gl/sy1aRz](http://goo.gl/sy1aRz) >. Acesso em: jun. 2018.

Nesse sentido, impõe muitos educadores às práticas pedagógicas tradicionalistas e narrativas. A narração, que faz do educador “o centro ativo das informações” e os educandos os receptores passivos das informações. Uma educação “bancária” como é sinalizada por Freire (2013) que abordaremos mais à frente.

Entretanto, para tentar amenizar os paradigmas tradicionais e introduzir novos métodos de ensino na educação pública brasileira, surgiram e surgem legislações e programas governamentais para garantir e promover o uso das TICs. Isso evidencia que o poder público está se posicionando, mostrando ter ciência da importância delas no processo de formação dos educandos.

Vale destacar que, instituições universitárias públicas e privadas abriram e abrem vagas no curso de licenciatura em computação/informática, (uma delas é a Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC), com finalidade em formar educadores habilitados na área. Assim, suprimindo as demandas quanto ao uso das TICs e do ensino de informática na escolarização pública e privada.

Sendo que, como demonstraremos posteriormente, o governo estadual catarinense contratava temporariamente educadores habilitados para atuarem como docentes e articuladores de informática e tecnologias educacionais para as escolas públicas administradas pelo governo estadual, mas desde o ano de 2017 ele não abriu mais as vagas, deixando de contratar cerca de 1200 educadores para os anos de 2017 e 2018. “O próprio estado proporciona a formação superior, mas ao mesmo tempo não oferece mais o campo de atuação?” Evidentemente, ao desvalorizar a atuação desses profissionais retrocedeu com a escolarização no estado. Como também, contribui com o número de desempregados no Brasil.

Enfim, foi necessário delimitar alguns conceitos fundamentais, como também foram delimitadas e analisadas algumas legislações que exteriorizam sobre o uso pedagógico das TICs na escolarização contra esse tradicionalismo.

Dessa forma, utilizamos como “base” da pesquisa o conceito de *rizoma* dos filósofos franceses Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix



Guattari (1930-1992), sinalizado na obra *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*, lançado no ano de 1980.

Os filósofos contemporâneos usam a palavra rizoma da biologia e aplicam à filosofia (podemos utilizar o conceito para compreender a forma que nós adquirimos e ampliamos nossos conhecimentos, a realidade, entre outros). O rizoma nada mais é que uma raiz com múltiplas conexões heterogêneas com múltiplas conexões e entradas, uma raiz que tem seu crescimento diferenciado, cresce horizontalmente, possuindo “n” direções moveáveis, não possuindo uma direção exata, hierarquizada e compartimentalizada. O rizoma cresce e transborda. (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Logo, pode-se aplicar o conceito de rizoma como uma crítica a um método de escolarizar bancário. Bem como o método bancário pode ser comparado com o método arbóreo (árvore), que nada mais é que o oposto do rizoma, no qual abordaremos posteriormente. Ademais, associamos o conceito de rizoma com as TICs, pois elas rompem com o “bancarismo”.

Sendo assim, foram os objetivos da pesquisa: evidenciar, comparar e por fim analisar como é assegurado nas legislações o acesso às TICs nas escolas públicas de educação básica catarinense a partir do conceito de rizoma. Evidenciando as possibilidades de um ensino-aprendizagem com o uso das TICs. Desenraizando o método pedagógico-tradicional-bancário sinalizado por Paulo Freire e o paradigma arbóreo na construção dos saberes, sob o enfoque de uma sociedade cada vez mais informatizada, onde os educandos e educadores estão cada vez mais conectados e a escolarização não pode mais ficar enraizada, *off-line*.

Portanto, importa como se relaciona o rizoma e educação nos programas e legislações que norteiam sobre o uso pedagógico das TICs na escolarização básica catarinense. Assim, tentar uma contribuição para repensar o currículo escolar. Metamorfosar. Interdisciplinar.

Mas, antes de entrar no contexto em que o artigo apresenta, se fez necessário algumas delimitações metodológicas. Sendo que a pesquisa foi exploratória (GIL, 2002, p. 41). Já para o levantamento dos dados foi

necessário uma pesquisa bibliográfica, além de uma pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica conforme Gil (2002, p. 44). “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Como também, precisamos utilizar uma pesquisa documental. “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (GIL, 2002, p. 45-46).

Portanto, como já afirmado, no primeiro momento foi delimitado a alguns conceitos, como: relação de opressores e oprimidos, educação bancária de Freire (2003) e o conceito de rizoma dos filósofos Deleuze e Guattari (2011) e sua crítica ao paradigma arborescente (bancário), como também conceitos de tecnologias e seu uso na escolarização. Assim, pretendemos ao final chegar a nosso objetivo: analisar as leis que garantem o uso das TICs em um contexto educacional geral e a valorização dos educadores em informática nas escolas públicas administradas pelo estado catarinense.

### **Escolarização: árvore ou rizoma?**

Como é a escolarização básica contemporânea? Ela é arborescente? Carrega consigo traços de uma escola tradicional compartimentalizada, bancária? Que conceitos utilizaríamos para superar essas indagações? Mas afinal: o que é uma educação bancária?

Para compreender esse conceito de educação bancária, importa delimitar a relação de opressores e oprimidos sinalizados por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*.

Para Freire (2013) existem apenas duas classes sociais, as dos opressores e as dos oprimidos. O autor destaca que o opressor é aquele *ser superior* que oprime, desumaniza, que explora, que sempre quer ter razão e poder, possuindo uma única finalidade: instaurar uma vocação de um *ser mais*, um ser superior em relação aos oprimidos (*ser menos*). Dessa forma, instaurando em si mesmo, uma falsa distorção de um *ser mais*, pois isso faz dele também um *ser menos*.

De fato, Freire (2013) enfatiza que o homem precisa lutar incessantemente pela recuperação de sua humanidade. “Pedagogia que

faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação [...]” (FREIRE, 2013, p. 43). O problema disso está em que muitos dos oprimidos acabam hospedando em si um opressor, “[...] como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação.” (FREIRE, 2013, p. 43). Isso realmente acontece e um dos motivos pode ser a falta de investimentos na escolarização. Pois acima de tudo, educar é um ato político. (FREIRE, 2013).

Dessa forma, Freire (2013) destaca que essa opressão pode começar na escola, através de uma educação “bancária”, que é um método pedagógico muito favorável a um sistema opressor em que os educadores são os “donos” dos saberes e os educandos apenas os receptores passivos. Nesse sentido, os educadores fazem verdadeiros depósitos de conteúdos em seus educandos, sendo a narração o método predominante na escolarização. Pois;

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2013 p. 80).

Ainda vale destacar que Freire (2003, p. 88) concordando com Sartre, “chamaria de concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber. Este é como se fosse o “alimento” que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...” Impedindo a formação crítica, reflexiva, criadora dos educandos. Favorecendo então, todo um sistema opressor que faz da escolarização um sistema educacional hierarquizado, compartimentalizado, “militarizado”, bancário, etc.

Ademais, o século XXI ainda está sofrendo de uma compartimentalização do saber na escolarização. As “disciplinas” não interagindo com outras “disciplinas” e com a vida dos educandos, dificultando aos educandos o método de compreender o mundo e os

saberes como algo integrado e não fragmentado (GALLO, 2017). Sendo que para tentar resolver estes impasses Gallo (2017, p. 71) afirma:

Uma das tentativas de superação dessa fragmentação tem sido a proposta de se pensar uma educação interdisciplinar, isto é, uma forma de se organizar os currículos escolares de modo a possibilitar uma integração entre as disciplinas, permitindo a construção daquela compreensão mais abrangente do saber historicamente produzido pela humanidade.

O autor ainda cita que as propostas de interdisciplinarizar os componentes curriculares enfrentam problemas simples, como por exemplo; a formação dos professores, que precisam romper barreiras conceituais para compreender a relação de sua área do saber com as demais. Ele também destaca que “[...] Precisamos compreender os processos históricos e sociais de produção de saberes, para podermos compreender as possibilidades de organização e produção desses saberes na escola, ou mesmo em um contexto educacional mais amplo [...]” (GALLO, 2017, p. 71). Sendo que:

Na atividade de interpretação da realidade, o ser humano construiu todo o arcabouço de conhecimento de que dispomos. Inicialmente circunscrito ao campo da Filosofia, tal saber cresceu tanto a ponto de começar a *ramificar-se*, dando origem a novos campos e áreas do conhecimento. Essa *especialização* deu-se por meio de uma *disciplinarização*, ou seja, da delimitação de campos específicos para cada forma de se abordar um determinado aspecto da realidade, cada um deles constituindo-se numa *disciplina* específica e independente. (GALLO, 2017, p. 72-73).

Sendo assim, podemos comparar esta disciplinarização do conhecimento compartimentalizado e bancário com o conceito *arbóreo* da estrutura do conhecimento. O conhecimento retratado como uma árvore. Da qual as raízes ficam encaixadas em um solo estático, com um tronco robusto que se ramifica em galhos por muitas vezes distintos, sem conexões. “[...] Embora seja uma metáfora botânica, o paradigma arborescente representa uma *concepção mecânica* do conhecimento e da

realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana<sup>4</sup> do saber [...]” (GALLO, 2017, p. 73). Ou seja, o conhecimento fragmentado ainda está engessado no modo de compreender a realidade de algumas pessoas.

[...] O tronco da “árvore do saber” seria a própria Filosofia, que originariamente reunia em seu seio a totalidade do conhecimento; com o crescimento progressivo da “árvore”, adubada intensamente pela curiosidade e pela sede de saber própria do ser humano, ela começa a desenvolver os galhos das mais diversas “especializações” que, embora mantenham suas estreitas ligações com o tronco — nutrem-se de sua seiva e a ele devolvem a energia conseguida pela fotossíntese das folhas em suas extremidades, num processo de mútua alimentação/fecundação apontam para as mais diversas direções, não guardando entre si outras ligações que não sejam o tronco comum, que não seja a ligação histórica de sua genealogia. Para ser mais preciso, as ciências relacionam-se todas com seu “tronco comum” - pelo menos no aspecto formal e potencialmente, embora não consigam, no contexto deste paradigma, relacionar-se entre si. (GALLO, 2017, p. 73).

Sobretudo, a partir de Gallo (2017) o paradigma arborescente do conhecimento se constitui em uma hierarquização de poderes verticais, uma maneira de regular em um órgão central todo o fluxo das informações por caminhos internos pré-estabelecidos. Deleuze e Guattari (2011, p. 36) deixam isso bem claro, até fazendo uma comparação com sistemas informatizados (informática/máquinas eletrônicas):

[...] Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas. Vê-se bem isso nos problemas atuais de informática e de máquinas eletrônicas, que conservam ainda o mais arcaico

---

<sup>4</sup> René descartes fala sobre a “árvore do saber” em sua obra - *Discurso Sobre o Método, no século XVII*.

pensamento, dado que eles conferem o poder a uma memória ou a um órgão central.[...]

Dessa forma, Deleuze e Guattari (2011) afirmam que a “árvore” começa em um “ponto S” e procede por dicotomia, isto é, a divisão de um conceito que geralmente se dividem em duas partes opostas. Impossibilitando a interdisciplinaridade entre as coisas.

Diante desse ponto de vista, precisamos sinalizar uma crítica que os filósofos trazem também da botânica contra esse paradigma arbóreo. Eles nos trazem o conceito de *rizoma* como uma proposta para a criação de saberes interligados. Possibilitando a conexão de tudo com tudo. Desenraizando um método cartesiano-arbóreo. (compartimentalizado, bancário) (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Para eles;

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.[...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Tendo em vista os aspectos observados, Deleuze e Guattari (2011) trazem algumas características aproximativas do rizoma que podem ser associadas à escolarização. Destacamos apenas três. A primeira e a segunda característica os autores trazem como: o princípio de conexão e heterogeneidade. Ou seja, “Tudo é coextensivo a tudo<sup>5</sup>.” Ou melhor, somos todos diferentes e podemos ocupar o mesmo patamar, sem compartimentalizar, sem hierarquizar, sem plantar árvores. “[...] qualquer ponto do rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22). Ou seja, “[...] um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 22-23).

---

<sup>5</sup> Segundo François Ewald na aba da obra Mil Platôs.

A terceira característica é o da multiplicidade. “[...] Uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer sem que mude de natureza [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 23). Ou seja, essa mudança de natureza acontece na medida em que vamos adquirindo um novo conhecimento a partir de vários ângulos abstratos. Destaca-se então, um agenciamento. “[...] Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). De fato, isso acontece frequentemente, pois ampliamos em cada momento nossa capacidade de se conectar com outras coisas, de criar, de produzir, de interpretar, de se multiplicar. Mas para que isso realmente aconteça, não depende do “EU”, pois como afirma Deleuze e Guattari (2011, p. 17). “[...] Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados”. Portanto, esse agenciamento é somente possível através de um arcabouço pré-existente que não depende somente do “EU”, precisamos reconhecê-lo. Por isso como já afirmado, aprendemos frequentemente de todas as formas possíveis. “Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24). Ao contrário de uma árvore, que existem pontos e determinações, tendo sua estrutura vertical, hierarquizada e compartimentalizada. Os filósofos ainda enfatizam que;

[...] Todas as multiplicidades são planas, uma vez que elas preenchem, ocupam todas as suas dimensões: falar-se-á então de um *plano de consistência* das multiplicidades, se bem que este “plano” seja de dimensões crescentes segundo o número de conexões que se estabelecem nele. As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. [...] (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25).

Contudo, em vista dos argumentos apresentados, como poderíamos tentar mudar ou amenizar essa realidade

compartimentalizada-arbórea da escolarização? Para responder essa indagação, sinalizamos o uso das tecnologias, ou melhor, das novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Embora seja difícil, pois como já afirmamos anteriormente; historicamente “fomos compartimentalizados” e como sinalizado por Deleuze e Guattari (2011, p. 34) “[...] Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça [...]”.

### **TICs para fazer rizoma**

Sabemos que as tecnologias fazem parte da vida das pessoas desde os seus primórdios. Ou seja, o homem em sua ambição de conhecer o funcionamento do mundo, cria e recria diversas tecnologias do conhecimento (dispositivos, equipamentos, mecanismos, etc.) que lhe possibilitam a exploração da realidade. Sem tais tecnologias não conseguiria descobrir determinadas coisas. Ou melhor, talvez até conseguisse, mas levaria muito mais tempo. (GALLO, 2017).

Sobretudo, em uma concepção de senso comum sobre o conceito de tecnologia na sociedade atual, muitas pessoas diriam que as tecnologias são os equipamentos que conectamos nas tomadas, como os computadores, os *smartphones*, os *tablets*, entre outros objetos elétricos-eletrônicos. Mas Rampazzo (2014, p. 5) nos faz lembrar de que a tecnologia;

[...] não se resume a aparelhos eletrônicos, tais como a televisão, o rádio, um eletrodoméstico, computadores, *notebook*, *tablet*, celular, *smartphone* e outros aparelhos eletrônicos. Tampouco se restringe às redes digitais, como *Internet* e sua face gráfica, a *web*. Nem mesmo a suas formas de utilização e de comunicação, como *Skype*, *Twitter*, *Facebook* e outros que surgem a cada momento.

Sendo assim, evidenciamos que a sociedade evoluiu e percebemos que as tecnologias evoluíram em múltiplas áreas e campos. Diante disso, foram criadas o que é denominado de novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) (RAMPAZZO, 2014). Citamos, como exemplo: os *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, *lousas* digitais, *Internet*, redes sociais virtuais, *e-books* e afins. Vale destacar também que;



## DNA Educação

As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano e provocam impactos de diferentes naturezas em diversas áreas, sobretudo na educação. Com a associação das TICs à educação, surgem novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando aos professores explorar novas formas de ensinar, e aos alunos, novas formas de aprender. Novos modelos educacionais emergem contemplando o uso das TICs no processo educacional, impondo a superação de modelos centrados em currículos fragmentados, de memorização e transmissão de informação. (RAMPAZZO, 2014, p. 3)

Em consequência disso, nota-se que surgiram e surgem muitas mudanças, muitas possibilidades e muitos desafios para a educação formal, sendo que a influência constante da informática (novas tecnologias) nas suas mais diversas possibilidades nos permite receber informações de todos os lados e fontes que nunca antes estiveram tão presentes em nossa vida e principalmente em nossa maneira de adquirir os conhecimentos. (MORAN, 2013).

Além disso, as TICs trazem inúmeras possibilidades para escolarização. Porém não dão a certeza de resultados satisfatórios, pois existem escolas que possuem poucos recursos tecnológicos e bons resultados, no entanto outras possuem vários recursos tecnológicos e não obtêm bons resultados. “É possível ensinar e aprender de muitas formas, inclusive da forma convencional. (MORAN, 2013, p. 11).”

Evidentemente não são as TICs que garantem um melhor resultado educacional e sim todos os seguimentos que fazem parte do contexto escolar, como os educandos, os educadores, a família, a gestão, as legislações, o poder público, o contexto social-cultural e toda a comunidade escolar. “[...] todos educam e, ao mesmo tempo, são educados, isto é, todos aprendem mutuamente, sofrem influências, adaptam-se a novas situações. Aprendemos com todas as organizações e com todos os grupos e pessoas aos quais nos vinculamos.” (MORAN, 2013, p. 12).

Por isso, as TICs são ferramentas que trazem muitos desafios e muitas possibilidades. Destacamos o modo de adquirirmos conhecimentos, onde elas proporcionam uma aprendizagem autodidata,

participativa, interativa, como também compartilhada. Há momentos onde as TICs estão disponíveis dentro da sala de aula e há momentos que os educadores e educandos podem usufruí-las fora de sala, assim trazendo mudanças significativas para a construção dos saberes. (MORAN, 2013).

Com as tecnologias atuais, a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagem significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir. (MORAN, 2013, p. 31).

Além disso, conforme Moran (2013, p. 31) “As tecnologias digitais facilitam a pesquisa, a comunicação e a divulgação em rede.” O autor ainda enfatiza que, existem ferramentas digitais mais organizadas que simulam uma sala de aula, como por exemplo, o *Moodle* e similares. Destacamos também, o *Google Class Room*. Essas ferramentas na maioria das vezes são gratuitas e simples de serem utilizadas, elas possibilitam ao educador o controle de quem têm o acesso ao material didático disponível naquele ambiente. Também existem TICs mais abertas, como os *blogs*, *podcast*, *wikis*, etc, que proporcionam aos educandos um ensino que eles são os protagonistas, disseminando informações de conteúdos de seus interesses, facilitando uma aprendizagem horizontal, ou seja, dos educandos para os educandos ou redes de interesses. Sem hierarquizar, sem arborificar. “[...] é possível pesquisar de todas as formas, utilizando todas as mídias, todas as fontes, todas as maneiras de interação.” (MORAN, 2013, p. 31). Pois conforme Freire (2013);

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indeclinável agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A

palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, sem verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 2013, p.79-80).

Desta maneira, as TICs estão desenraizando o conceito de ensino presencial, tradicional, compartimentalizado e bancário, quebrando o paradigma que o educador é o centro das informações e que o conhecimento se constrói através de árvores, conforme explanação realizada anteriormente deste conceito. (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Pois, sabemos que os educandos atuais nasceram em uma era informatizada onde as TICs fazem parte de suas vivências, estando muitas vezes presentes em suas casas e nos ambientes sociais que frequentam. E a escola não pode mais ficar “desatualizada, off-line”.

Estamos caminhando para uma nova fase de convergência e interação das mídias: tudo começa a integrar-se com tudo, a falar com tudo e com todos. Tudo pode ser divulgado em alguma mídia. Todos podem ser produtores e consumidores de informação. A digitalização traz a multiplicação de possibilidades de escolha, de integração. A mobilidade e a virtualização nos libertam dos espaços e dos tempos rígidos, previsíveis e determinados. O mundo físico de produz em plataformas digitais, e todos os serviços começam a poder ser realizados, física ou virtualmente. Há um diálogo crescente, muito novo e rico entre o mundo físico e o chamado mundo digital, com suas múltiplas atividades de pesquisa, lazer, de relacionamento e outros serviços e possibilidades de integração entre ambos, que impactam profundamente a educação escolar e as formas de ensinar e aprender a que estamos habituados. (MORAN, 2013, p. 14).

Portanto, a escola precisaria ser um ambiente atraente, moderno e que acompanhe todo o desenvolvimento humano e tecnológico. Sendo que ela deveria proporcionar e incentivar o uso das TICs e o ensino da informática na escolarização básica. Assim quem sabe proporcionar um método de ensino-aprendizagem que faça rizoma. Formando educandos mais críticos, mais reflexivos e mais ativos para uma sociedade cada vez mais “virtualmente conectada”. Assim evitando

uma educação bancária, compartimentalizada, engessada, não reflexiva, ou seja, arbórea, que sustenta todo um sistema “capitalista” opressor. Pois, como afirma Deleuze e Guattari (2011, p. 32). “Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz.” A escolarização não pode mais ser opressora e sim problematizadora, libertadora. (FREIRE, 2013).

### **Programa Nacional de Tecnologia Educacional em Santa Catarina**

Para conseguirmos resolver as indagações da seção anterior, vamos delimitar e abordar as legislações que proporcionam e favorecem o uso das TICs nas escolas públicas brasileiras. Pois, acreditamos que o poder público posiciona-se politicamente quanto ao uso das TICs nas escolas.

Desse ponto de vista, em primeiro momento, salientamos que a Educação Básica Brasileira é orientada pela lei de diretrizes e bases da educação nacional. (LDB) - Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, que possibilitou novas perspectivas para a construção curricular. Onde visa o desenvolvimento de habilidades para a transformação de uma sociedade mais justa, “igualitária” e preparada para uma sociedade cada vez mais globalizada.

Sendo assim, com a finalidade de garantir os princípios explícitos no artigo 3º da LDB, vários programas governamentais foram criados. Um deles é o Programa Nacional de Informática na Educação, conhecido como ProInfo<sup>6</sup>. O Programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997. Posteriormente foi reformulado pelo Decreto Nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, da Presidência da República. (BRASIL, 2017). Passando a se chamar desde então de Programa Nacional de Tecnologia Educacional.

Sobretudo, o programa é promovido em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Desta

---

<sup>6</sup> O ProInfo é custeado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>>. Acesso em: jun. 2018.

maneira, os que aderirem ao programa serão responsáveis por suas estruturas físicas para a implantação dos laboratórios de informática, como também serão responsáveis por capacitar os seus educadores e demais agentes educacionais para a utilização pedagógica das TICs, vale lembrar que também deverão assegurar o suporte técnico e a manutenção dos equipamentos ao final da garantia fornecida pela empresa contratada. Logo, “As redes de ensino deverão contemplar o uso das tecnologias de informação e comunicação nos projetos político-pedagógico das escolas beneficiadas para participarem do ProInfo. [...]” (BRASIL, 2017, n. p.). Fomentando assim, uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Rompendo com um ensino tradicionalista.

Em virtude do que foi mencionado, vários estados e cidades brasileiras aderiram ao programa, inclusive o estado de Santa Catarina. Sendo assim, o estado catarinense decide por meio do processo seletivo (EDITAL N° 001/2009/SED/FCEE) contratar temporariamente profissionais habilitados (licenciados na área de informática/computação) e não habilitados para atuarem como professores articulares na disciplina transversal, que foi denominada de Tecnologia Educacional e Informática. Desde então componente curricular (não obrigatório) criado para atender as propostas do ProInfo, e principalmente garantir princípios da Educação na Constituição Federal e da LDB, assim suprindo as necessidades tecnológicas das escolas públicas estaduais de uma forma eficiente e com docentes qualificados.

Sendo que desde então, média de 1250 educadores eram contratados 20h ou 40h semanais, através de processos seletivos para atuarem nas escolas. Mas quando lançado o edital do processo seletivo do magistério catarinense (EDITAL N° 1.960/2016/SED) para os anos de 2017 e 2018 o edital não contemplava mais o cargo de docentes licenciados na área (SANTA CATARINA, 2016). Segundo a justificativa da Secretaria do Estado da Educação (SED) é que “[...] está em estudo à necessidade de ter docentes coordenando os laboratórios de informática ou se esta atividade pode ser executada por outros profissionais.” (WENZEL, 2016, n. p.). Já a justificativa do diretor de Gestão de Pessoas

da SED Valdenir Kruger é que, “a nossa ideia inicial era colocar estagiários, mas tem lei estadual que nos proíbe, por isso está descartado. Estamos estudando ainda para ver se o modelo atual é o ideal ou se temos como otimizar os atendimentos.” (WENZEL, 2016, n. p.).

Ademais, em algumas escolas que funcionam o Ensino Médio Inovador (EMI<sup>7</sup>), os educadores atuavam conforme as atribuições norteadas pela SED, atendendo todo o ensino fundamental e médio e também ministravam aulas no componente curricular informática para o EMI. Sobrecarregando a carga horária que por muitas vezes não era respeitada pela gestão escolar ou por outros educadores.

Atualmente ainda existe o componente curricular informática em algumas escolas que proporcionam o EMI, onde os educadores de informática são contratados temporariamente pelo número de aulas, que variam de 2 à 32 aulas semanais, (conforme lei do magistério catarinense atual) e não mais seguindo a lei anterior que eram contratados por 10, 20, 30 ou 40 horas semanais. (SANTA CATARINA, 2015).

Destacamos e afirmamos novamente que; somente é contratado educadores para lecionarem essas aulas para o EMI. Já os demais docentes-articuladores de informática e tecnologias educacionais “descartados”. Deixando as orientações, as TICs e o laboratório de informática a “deriva” e sob a responsabilidade de outros educadores (gestores, orientadores educacionais, demais professores) com pouca habilitação ou sem habilitação necessária. Retrocedendo tudo o que já havia sido historicamente conquistado para educação catarinense.

### **Plano Estadual de Educação 2004-2013 e 2015-2025**

Logo, para constatar o uso das TICs na escolarização básica no estado de Santa Catarina e evidenciar se o estado está historicamente proporcionando uma escolarização não tradicional, analisamos e delimitamos a proposta do Plano Estadual de Educação (PEE) 2004-2013 como também a proposta do PEE 2015-2024.

Portanto, logo no início do século XXI, viu-se a necessidade de um estudo para implementação de um PEE que possuísse diretrizes,

---

<sup>7</sup> Ensino médio de tempo integral do estado de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2018).

metas, e objetivos para a escolarização no estado. Para tanto, a proposta do PEE catarinense foi iniciada no ano de 2002, sendo considerada como um marco histórico muito importante para a escolarização no estado. Mas devido à conjuntura política da época o documento foi arquivado. (SANTA CATARINA, 2015).

Porém, em 2003 a Secretaria de Estado da Educação e Inovação (SED) e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC) solicitaram um novo estudo para a implantação de um Plano. (SANTA CATARINA, 2015). Sendo assim, a proposta do PEE 2004-2013 foi elaborada democraticamente com a participação efetiva das instituições de ensino e da comunidade escolar em todas as regiões do estado, onde posteriormente foi representada através de 554 delegados no Congresso Estadual do Plano Estadual de Educação, na cidade de Blumenau nos dias 15 e 16 de dezembro de 2003. Vale destacar que nunca antes houve uma proposta de diretrizes, metas, estratégias para a escolarização catarinense neste patamar científico e democrático. (SANTA CATARINA, 2004).

Portanto, precisamos delimitar a partir deste momento, alguns objetivos e as metas as quais nos chamaram atenção na proposta do PEE 2004-2013. Referente ao uso das TICs e a valorização dos educadores habilitados na área de computação/informática na escolarização.

Sendo assim, levando-se em conta o que foi observado, podemos evidenciar que todas as escolas deveriam garantir o ensino de informática como componente curricular obrigatório na educação básica desde a educação infantil, bem como garantir os equipamentos necessários para esse componente curricular, como os computadores, aparelhos de som, projetores de vídeos, máquinas fotocopadoras, filmadoras, entre outros. Como também garantir padrões mínimos de infraestrutura e bibliotecas informatizadas (SANTA CATARINA, 2004).

Mas para que isto realmente acontecesse, foram delimitados algumas metas e objetivos, entre elas destacamos: “Criar mecanismos que garantam, no prazo máximo de dois anos, equipamentos de informática e profissionais habilitados, em 100% das escolas de ensino

fundamental, assegurando à formação permanente.” como também “oferecer à população rural as mesmas condições pedagógicas que recebem os alunos dos centros urbanos, com qualidade na educação e incentivo aos profissionais dessa área.” (SANTA CATARINA, 2004, p. 36). Tal como, garantir a informatização administrativa e a criação de programas de inclusão digital em todas as unidades escolares, oferecendo o acesso às TICs para os educandos, educadores e toda comunidade escolar. (SANTA CATARINA, 2004).

Nesse sentido, conforme o escopo legal acima, podemos compreender que os objetivos e metas são bem definidas, amparando claramente a inserção das TICs na escolarização básica para a construção dos saberes interligados. Como também essa proposta valoriza o educador licenciado na área e os demais educadores, oferecendo capacitações continuadas. Assim, essa proposta iria contribuir para uma escolarização rizomática que estamos defendendo.

Em seguida, após a aprovação do PEE 2004-2013 pelo Congresso Estadual do Plano Estadual de Educação o documento foi encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, mas novamente o PEE foi arquivado, assim impossibilitando a votação e aprovação.

Porém, logo mais tarde em 2010, foram realizadas as etapas municipais e estaduais da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Onde viu-se a necessidade de possuir um plano com metas e objetivos norteador federal “O documento final desta CONAE serviu de base para a construção do Plano Nacional de Educação. (SANTA CATARINA, 2015, p. 17).” Tornando-se lei federal somente em 2014. Lei nº 13.005/2014 que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação - PNE). (BRASIL, 2014).

Em consequência disso, como um norte a lei federal, novamente a proposta do PEE foi elaborada democraticamente. Trazendo um grande desafio: “estabelecer uma rede de colaboração, entre a União, o Estado e os Municípios, capaz de promover políticas públicas para a melhoria da educação catarinense.” (SANTA CATARINA, 2015, p. 17). Logo, encaminhada e aprovada pela



Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, tornando-se a LEI N° 16.794 de 14 de dezembro de 2015.

De forma geral, o PEE/SC 2015/2025 possui 12 diretrizes, 19 metas e 312 estratégias (SANTA CATARINA, 2015). Mas precisamos delimitar e resumir neste artigo apenas algumas que norteiam sobre o uso das TICs na escolarização e posteriormente evidenciar se ela proporciona um ensino rizomático.

Desse modo, destacamos que a proposta enfatiza a valorização dos profissionais da escolarização através de formações continuadas, inclusive cursos na área das TICs. Ou seja, práticas não tradicionais-bancárias-arbóreas, favorecendo práticas inovadoras, viabilizando em todas as etapas e modalidades a qualidade, o acesso, a equidade na escolarização básica.

Portanto algumas estratégias deverão ser utilizadas. Entre elas: “Fomentar as tecnologias educacionais inovadoras das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização [...]” (SANTA CATARINA, 2015, p. 7). Bem como, possibilitar recursos financeiros para pesquisas voltadas à educação especial, com metodologias pedagógicas e recursos de tecnologias assistivas. Além disso, “Prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais, em regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica [...]” (SANTA CATARINA, 2015, p. 19). E por fim. Universalizar, em colaboração com a União, Estado e Municípios, até o quinto ano de vigência do Plano, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/estudante nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. (SANTA CATARINA, 2015, p. 19).

Ao analisarmos está proposta, podemos evidenciar que ela enfatiza recursos financeiros para a inserção das TICs na escolarização básica de todas as escolas públicas no estado, bem como a formação continuada dos profissionais para lidar com os equipamentos. Entretanto a proposta não garante um educador licenciado na área, como

também não contempla o ensino da informática desde a educação infantil como era sinalizado na proposta anterior. Mostrando, assim, certo recuo em relação à legislação de 10 anos.

Como já afirmado anteriormente, as TICs estão vertiginosamente em todos os ambientes sociais, principalmente na grande maioria das escolas, proporcionam um ensino-aprendizagem onde os educandos são os próprios protagonistas, não somente o educador. Desenraizando o método bancário. No interstício de uma década entre uma legislação e outra, houve notoriamente grande incremento das TICs nas mais diversas dimensões da vida humana. Mas, preceitos legais que poderiam intensificar a presença das TICs na educação parecem não avançar entre uma legislação e outra. Conforme o explanado acima, houve, mesmo, um recuo.

### **Considerações finais**

No decorrer da pesquisa, destacamos que o poder público não pode ser omissivo quanto à inserção das TICs no ambiente escolar, pois nem todas as pessoas possuem acesso a elas. Entretanto, não podemos negar que elas estão sendo inseridas na escola, mas em um ritmo que não acompanha o desenvolvimento tecnológico da humanidade e principalmente dos educandos.

Em vista dos resultados obtidos, percebemos que o novo Plano Estadual de Educação catarinense não avança no espectro de discussões em torno das TICs, perdendo de vista possibilidades rizomáticas de se pensar o ensino-aprendizagem nas escolas século XXI.

Vimos também à limitação e o não avanço de algumas diretrizes, metas e estratégias que mais nos chamaram a atenção dos PEEs. Podemos destacar também que a proposta do PEE 2004-2003 (arquivado), buscava inserir na matriz curricular informática desde a educação infantil com educadores habilitados na área. Logo a proposta do PEE 2015-2025 (aprovada), não apresenta a inserção do componente curricular, como também não garante um educador habilitado nas escolas, somente garante a formação continuada aos demais educadores, indicando retrocesso entre um decênio e outro.

Os órgãos governamentais (federal e estadual) parecem omissos na valorização dos educadores, como também em garantir para valer investimentos financeiros que assegurem as TICs na escola. Em consequência disso, poderá não haver uma significativa mudança na escolarização.

De modo geral, levando-se em conta o que foi observado, concordamos que é difícil um sistema educacional não recair ao tradicionalismo. Pois como afirmado por Deleuze e Guattari (2011, p. 46), “[...] Nunca fazer raiz, nem plantar, se bem que seja difícil não recair nos velhos procedimentos [...]”. Mas a escola deve tentar possibilitar o rizoma, produzir linhas de intensidade, de fugas, de multiplicidades. Ser capaz de formar cada educando um *ser mais* crítico e reflexivo. Escolarizar para agir autenticamente com a capacidade de compreender a sua realidade e suas relações com mundo. (FREIRE, 2013).

### Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Mec. Ministério da Educação (Org.). **ProInfo - Apresentação**. Disponível em: < <https://goo.gl/tX4ajq> > Acesso em: 10 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. **LDB**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, no 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2014
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- Jusbrasil. **Portaria nº 1.322, de 6 de novembro de 2012**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/42087993/dou-secao-1-07-11-2012-pg-10?ref=goto>>. Acesso em: 18 nov. 2017.
- WENZEL, Karine. **Secretaria de Educação estuda extinguir 1,2 mil vagas para professores de informática em SC**.2016. Disponível em: <<http://goo.gl/T3fL6f>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- SANTA CATARINA. Secretaria Estadual de Educação (Org.). **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO: A Sociedade Construindo a Educação Dos Catarinenses**: [s.n.], 2004.
- \_\_\_\_\_. UDESC. (Org.). **PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM INFORMÁTICA MODALIDADE A DISTÂNCIA**. 2014. Disponível em: <[http://200.19.105.194/cead/arquivos/id\\_submenu/25/projeto\\_curso\\_de\\_licenciatura\\_em\\_informatica\\_na\\_modalidade\\_a\\_distancia\\_cead\\_udesc\\_modelo\\_resolucao\\_consepe.pdf](http://200.19.105.194/cead/arquivos/id_submenu/25/projeto_curso_de_licenciatura_em_informatica_na_modalidade_a_distancia_cead_udesc_modelo_resolucao_consepe.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- \_\_\_\_\_. Sed. Secretaria de Estado da Educação. **EDITAL Nº 1.960 / 2016/ SED**. 2016. Disponível em: <<http://goo.gl/Yi7znM>>. Acesso em: 28 nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei Nº 16.861, de 28 de Dezembro de 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República**. Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova O Plano Estadual de Educação (pee) Para O Decênio 2015-2024 e Estabelece Outras Providências**. Florianópolis.
- \_\_\_\_\_. Constituição (1989). Emenda Constitucional nº 49, de 2009. **Constituição do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis
- \_\_\_\_\_. Sed. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 24 abr. 2018
- RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. Tecnologias e educação na sociedade contemporânea e no contexto escolar. In: FRANÇA, C. S.; BADALOTTI, G. M.; FAVERE, J. (Org.). **Educação e tecnologias**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2014. p. 4-28.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 11-72.

## A GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

*Léo Manso Ribeiro<sup>1</sup>*

### **RESUMO:**

O modelo de gerenciamento da educação apresentado pelo governo do Estado do Rio de Janeiro, denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE) transfere aos professores toda a responsabilidade pelos problemas enfrentados na educação. A lógica deste paradigma fundamenta-se numa visão produtivista e não estabelece uma proposta de educação orientada por uma prática emancipadora, demonstrando apenas preocupação com a melhora nas avaliações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

**Palavras-Chave:** Gerencialismo, Gestão do Trabalho Escolar, Gestão Escolar, Gestão do Trabalho Pedagógico.

### **ABSTRACT:**

The management model of education presented by the government of the State of Rio de Janeiro, called Integrated School Management (GIDE) transfers to teachers all responsibility for the problems faced in education. The logic of this paradigm is based on a productivist vision and does not establish a proposal of education oriented by an emancipatory practice, showing only concern with the improvement in the evaluations established by the Ministry of Education (MEC).

**Keywords:** Management, School Work Management, School Management, Pedagogical Work Management.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). É membro do Grupo THESE - Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde – UFF – UERJ – EPSJV/Fiocruz. E-mail: leomanso@oi.com.br.

### **O gerencialismo como norteador da gestão escolar**

No final dos anos 2000 a educação no estado do Rio de Janeiro apresentava um contexto problemático, exibindo altas taxas de repetência escolar, contribuindo de forma significativa para os baixos índices alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009, a 26ª colocação, “o segundo pior índice de desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no país: 2,8, ficando atrás apenas do Piauí. A média nacional foi 3,6” (SILVA, 2012, p. 2). Isto motivou o governo anunciar, em 07/01/2011, um conjunto de medidas de trabalho para os próximos quatro anos, que estabelecia um modelo de gerenciamento, referendado em estratégias empresariais como solução para o quadro apresentado.

O modelo gerencial adotado busca a elevação do IDEB através de “mecanismos de gestão de desempenho, entre elas: a padronização de currículos; avaliação por desempenho com base em metas previamente estipuladas, preparadas por agentes externos à comunidade escolar” (SILVA, 2012, p. 1 – 2). O modelo de valorização da educação apresentado está vinculado ao estabelecimento de um novo padrão de acumulação do capital, que busca formar trabalhadores subordinados à lógica capitalista.

São adotados critérios empresariais formulados dentro de uma perspectiva neoliberal para avaliar a educação segundo a eficiência e a produtividade empresarial sem levar em consideração uma série de elementos estruturais, sociais e econômicos que influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. A escola é transformada em um espaço de “competição e os valores empresariais constituem referências para a organização e a gestão do trabalho numa visão pragmática e utilitarista” (SILVA, 2013, p. 15).

### **A implantação da gestão integrada da escola**

Para solucionar a crise foram tomadas algumas medidas que acarretaram numa profunda reforma administrativa de caráter gerencial, seguindo o modelo de reestruturação de acumulação burguês, adotado a partir das reformas ocorridas no primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 1998).

Esse novo modelo educacional busca reconfigurar os mecanismos de mediação do conflito de classes, através do estabelecimento de uma reflexividade neoliberal, ao invés de uma reflexividade crítica, elemento fundamental para a afirmação da ideologia da classe dominante, fazendo com que os estudantes não adquiriram competências, habilidades e atitudes capazes de ambicionarem uma existência social em patamares mais dignos, preparando-os para o conformismo.

A educação voltada à construção de um cidadão crítico e reflexivo é marginalizada, indo ao encontro dos interesses burgueses que enxergam à educação com o propósito de adequação da classe trabalhadora as novas exigências resultantes da reestruturação produtiva do capital e consolidação “da nova ordem intelectual e moral” (SANTOS, 2012, p. 64).

É no contexto de mudanças às novas exigências de reestruturação produtiva do capital que as reformas introduzidas na educação pelo governo do Estado do Rio de Janeiro buscam fazer com que o espaço educativo não se transforme em um local de construção de uma democracia que favoreça aos diferentes setores sociais, mas sim, ao estabelecimento da hegemonia burguesa, promovendo uma nova civilidade capitalista buscando construir um novo paradigma de acumulação e definir modelos de inclusão dos trabalhadores à nova reestruturação produtiva do capitalismo mundial. São os próprios homens quem criam os limites ao desenvolvimento humano. E o modelo de gerenciamento educacional à qual pesquisamos possui esta função, limitar a capacidade do homem de desejar “ampliar seus poderes para permitir a realização humana” (MÉSZÁROS, 1981, p. 160).

Este modelo estabelece uma visão pragmática de gestão escolar pautada no fomento à competitividade como fator de qualidade, de modo que a lógica mercantil de livre concorrência passa a ser sua linha orientadora. Fazendo assim, com que o espaço escolar torne-se um local favorável à construção e a difusão de um novo senso comum que conceda legitimidade às propostas de reforma conduzidas pela burguesia, garantindo sua hegemonia.

É neste contexto que o modelo gerencial analisado exerce a intensificação da desprofissionalização dos professores. Subjugados a uma nova forma de controle que se justifica pelo pragmatismo tecnocrático, os docentes perdem ainda mais o controle sobre seu trabalho, distanciando-se cada vez mais de uma perspectiva crítica. São transformados em responsáveis pelos problemas relacionados à educação e fracasso dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e aos baixos índices obtidos pela rede de ensino no IDEB.

A adoção de um paradigma gerencial na gestão escolar tem repercutido na organização da escola, acarretando na reestruturação do trabalho pedagógico, “e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127) dos professores. A adoção do gerencialismo como paradigma, acarreta na padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos, colocando os professores no centro deste novo contexto, como agentes centrais responsáveis pelas mudanças ocorridas na educação, ou seja, pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema. Sendo assim, os professores são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso ocorrido na educação.

No contexto envolvido por tantas exigências, surge um sentimento de desprofissionalização. Os professores perdem sua identidade profissional, pois chegam à conclusão que ensinar nem sempre é o mais significativo. É neste quadro, que ocorre a intensificação da desqualificação/desvalorização destes profissionais.

### **A intensificação da precariedade do trabalho docente**

As reformas educacionais que ocorrem no Brasil têm proporcionado uma reestruturação do trabalho pedagógico. Para Oliveira (2004), essa reestruturação está apresentando um conjunto de novas demandas à educação no que se refere aos seus objetivos, provocando mudanças significativas na gestão e organização do trabalho pedagógico. Essas mudanças provocam a “intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente em maiores desgastes e intensificação por parte desses trabalhadores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1127) de sua jornada de trabalho.



A precarização do trabalho docente é vista como uma consequência da reestruturação capitalista, ocorrida a partir dos anos de 1970, e que veio a se fortalecer ao final dos anos de 1980 e início de 1990. Souza (2015) argumenta que não devemos entender a precarização como algo determinado por um caráter conjuntural, mas sim, como “um fenômeno imanente ao processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção e reprodução social da vida material” (SOUZA, 2015, p. 81). Ou seja, o capitalismo possui a característica de promover a precarização da vida dos trabalhadores. E neste caso, os da educação.

O governo do Estado do Rio de Janeiro ao implantar a GIDE provocou uma reestruturação no trabalho pedagógico, tendo como consequência a precarização da mão de obra dos professores. Diante deste diagnóstico, procuraremos mostrar como essas mudanças ocorreram e atingem os professores no que é entendido como processo de flexibilização e precarização do trabalho docente.

A remuneração na Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, após a implantação do sistema GIDE passou a ser caracterizado pela vinculação salário desempenho. Os professores serão remunerados em função dos resultados alcançados por seus alunos nas avaliações externas, criando um clima de competição entre os professores e as escolas. A lógica empresarial se torna referencial para a gestão escolar.

O mérito é posto como elemento central nas relações de trabalho, valorizando o engajamento individual, ao invés do coletivo. Os professores são sujeitados à competição por bônus salariais, fazendo que sejam relegadas as noções de equidade do serviço público.

Vejamos a seguir, trecho do Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que estabeleceu o programa de bonificação anual na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro:

Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação – a SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e

Educação de Jovens e Adultos, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas, visando à melhoria e ao aprimoramento da qualidade do ensino público.

Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas:

I - definição dos indicadores;

II - fixação das metas;

III - certificação do cumprimento das metas;

IV - pagamento do bônus.

Parágrafo Único - As metas serão estabelecidas por ato interno da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, que deverá publicá-las até o início do ano letivo.

Art. 5º - As metas para o ensino regular serão fixadas utilizando como indicador o IDERJ, e as metas para a educação de jovens e adultos - EJA serão fixadas utilizando como indicador o ID (SEEDUC – RJ, 2011)

Conforme pode ser verificado, a qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes será avaliada pelo desempenho dos estudantes no alcance das metas estipuladas pelo MEC, ou seja, um critério baseado essencialmente em resultados. O professor é relegado a uma posição de treinador, adestrador. Um profissional que prepara seus estudantes para a realização de avaliações, que não leva em consideração o conhecimento, a formação do estudante, sua análise estética e filosófica.

O Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), foi criado através do Decreto nº 42.793 de 6 de janeiro de 2011. É o instrumento responsável por monitorar o trabalho pedagógico dos professores dentro da perspectiva estabelecida pelo sistema GIDE. O IDERJ é responsável pela

[...] AFERIÇÃO DA QUALIDADE ESCOLAR Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ. § 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID). § 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em

cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola. § 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int), Adequado (Ad) e Avançado (Av). § 4º - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ (SEEDUC – RJ, 2011).

O governo conta com dois sistemas avaliativos que colaboram para promover a análise do desempenho dentro dos parâmetros estipulados pelo IDERJ. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. Isto assinala uma clara interferência burocrática na relação de trabalho dos professores em decorrência da padronização e massificação dos processos pedagógicos, “sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

- ***O Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)*** – Existe desde 2008 e foi criado para promover a análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Ela é uma avaliação externa em larga escala aplicada anualmente.
- ***O Sistema de Avaliação Bimestral Saerjinho*** – Contribui com a Secretaria de Estado de Educação na elaboração de medidas para melhorar o processo de aplicação do modelo gerencialista. As provas serão aplicadas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental) e as disciplinas de Química, Física e

Biologia (para o Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Curso Normal). As avaliações são organizadas de acordo com a Matriz de Referência do Saerjinho, contemplando, além dos pré-requisitos necessários para os anos/séries avaliados. É uma avaliação externa em larga escala e aplicada nos três primeiros bimestres de cada ano letivo.

Identificamos uma combinação de configurações e controle central sobre a ação pedagógica que fortalecem a ideia de estarmos frente a “novos padrões de organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2004, p. 1139), sobrecarregando demasiadamente os professores, que passam a organizar sua ação pedagógica em função das avaliações externas. Essas mudanças terão como consequência o que podemos denominar como precarização do trabalho docente.

A seguir iremos expor um trecho da Resolução nº 4669 de 4 de fevereiro de 2011 que regulamenta a bonificação por resultado e estabelece o SAERJ como instrumento para avaliar as escolas que fazem jus ao bônus.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais,  
CONSIDERANDO:

- a importância de se promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem do Sistema Educacional do Estado do Rio de Janeiro, a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, que visa, primordialmente, à melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual, e  
- o disposto no Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011,  
RESOLVE:

Art. 1º - Fica regulamentada, nos termos desta Resolução, a Bonificação por Resultados a ser paga aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas, Regional Pedagógico Administrativa (DIESP) e Unidades Escolares de Educação Básica de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial, decorrente do cumprimento de metas previamente estabelecidas.

II – O Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado (SEEDUC, RJ, 2011).

Ao examinarmos o IDERJ e os sistemas que contribuem para seu processo de aferição, chegamos à conclusão que não passam de instrumentos elaborados com o intuito de diminuir ainda mais a autonomia das escolas e dos professores, visando fortalecer um modelo de gestão pretensamente democrático como referencial das políticas públicas de educação. Consolidando uma lógica “produtivista e a competitividade do sistema educacional, atribuindo, exclusivamente aos professores a responsabilidade pela qualidade do ensino” (SILVA, 2012, p. 4). A lógica instituída valoriza o individualismo e coloca o mérito como centro das relações de trabalho docente. Os professores passam a serem submetidos à competição por bônus salariais. Os “docentes são tidos como meros entregadores dos pacotes de conteúdos” (FRIGÓTTO *et alli*, 2011, p. 4), contribuindo para a instauração de uma relação de concorrência entre os professores e escolas – meritocracia.

A seguir iremos expor um trecho do Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que estabelece às condições para os servidores fazerem jus ao bônus.

Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

I - cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do Ensino Regular da Unidade Escolar; e

V - alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo (SEEDUC, RJ, 2011).

A meritocracia estabelecida pelo sistema de bônus é responsável pelo aumento da tensão em consequência do volume de responsabilidade e de trabalho por parte dos professores. Tendo como reflexo no adoecimento crescente destes profissionais. Segundo Neto (2015), mais de 1.200 professores entraram de licença por motivo de depressão ou transtornos mentais em 2014. O número corresponde a 12,5% dos 9.680 mil profissionais que tiraram licença médica. O afastamento por fatores psiquiátricos é a segunda maior causa, perdendo apenas para os 33% por problemas ósseos e fraturas.

A concepção de qualidade da GIDE está focada exclusivamente no alcance de resultados, ou seja, na obtenção das metas propostas. Sua única preocupação é com a melhora dos resultados apresentados pelas unidades escolares. Logicamente que não concordamos com esta visão, pois entendemos qualidade na educação como algo que vai além de meros resultados. Mas algo capaz de conduzir o estudante a conquistar sua emancipação, através da aquisição da maturidade intelectual.

### **Considerações finais**

Concordamos com Mészáros (2008), quando este afirma que serão admitidas reformas na educação com o objetivo de manter intactas as determinações estruturais da sociedade capitalista. É nesta lógica que analisamos a implantação da GIDE como um novo modelo de gestão do trabalho escolar na Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Uma política que busca construir a conformação social entre os trabalhadores, para que estes não se levantem contrários à ordem social estabelecida pela burguesia.

Quanto ao fato do modelo de gestão escolar introduzido pela SEEDUC, ser baseado na “combinação de formas de planejamento e

controle central na formulação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131) de suas políticas educacionais. Um número alto de professores demonstrou uma imensa insatisfação em relação a isto. Estes profissionais alegam que a falta de autonomia pedagógica – desde 2012, a SEEDUC oferece o currículo mínimo como referência, onde são apresentadas as competências e habilidades básicas que devem constar nos planos de cursos e nas aulas. Numa clara interferência da secretária no que não pode faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre – proporciona a não valorização do pedagógico, acarretando em uma educação burocratizada, voltada exclusivamente para a produção de resultados no IDEB.

A adoção do gerencialismo como paradigma, acarreta na padronização e massificação dos processos administrativos e pedagógicos, colocando os professores no centro deste novo contexto, como agentes centrais responsáveis pelas mudanças ocorridas na educação, ou seja, pelo desempenho dos estudantes, da escola e do sistema. Sendo assim, os professores são os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso ocorrido na educação, fazendo surgir segundo Oliveira (2004), um sentimento de desprofissionalização. Os professores perdem sua identidade profissional, pois chegam à conclusão que ensinar nem sempre é o mais significativo. É neste quadro, que ocorre a intensificação da desqualificação/desvalorização destes profissionais.

A GIDE tem por finalidade produzir uma educação incapaz de construir um trabalhador questionador, propenso a reivindicar por mudanças no conjunto da sociedade e lutar por elas. Pretende-se construir um indivíduo que seja “um consumidor de conhecimentos para o desenvolvimento de competências que vão habilitá-lo a uma inserção eficiente no mercado de trabalho e dar-lhe a possibilidade de uma inserção efetiva no mercado” (MOTTA, 2012, p. 275).

O “movimento hegemônico no mundo do trabalho avança sobre a dimensão cognitiva do trabalhador, expropriando-a, no quadro de divisão social entre capital e trabalho” (SANTOS, 2012, p. 94). O paradigma de qualidade introduzido pelos setores dominantes para a escola pública, além, de controlar o desenvolvimento intelectual dos trabalhadores, não permitindo que desenvolvam condições necessárias

para interpretarem sua realidade e buscar transformá-la. Assegurando assim, o controle ideológico a burguesia, para que esta possa construir as condições necessárias para manter seu domínio sobre os meios de produção, assegurando sua hegemonia perante a sociedade.

Concluímos que as mudanças ocorridas no modelo de gerenciamento da educação foram um elemento fundamental para que ocorressem transformações nas relações de trabalho dos professores na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, acarretando na intensificação da precarização das relações de trabalho destes docentes.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Apresentação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br.php?option=com\\_content&view=article&id=180&Itemid=336](http://portal.mec.gov.br.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336)>. Acesso em 22 mar. 2015.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, *et alii*. **Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro**: do economicismo ao cinismo, Rio de Janeiro, p. 1 – 4, 2011.
- MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A REGULACÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.
- MÉSZÁROS, István. **Marx: a Teoria da Alienação**. 2 ed., Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1981, p. 302.
- \_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**; Tradução: Isa Tavares. 2ed. São Paulo: Boitempo, 126 p, 2008.
- MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012, 310 p.
- NETO, Lauro; O GLOBO. **Depressão tira 1.210 professores de sala da Rede Estadual do Rio**. Globo.com. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.com/sociedade/educacao/depressao-tira-1210-professores-de-sala-da-rede-estadual-do-rio-15469366ixzz3gkOEt6AR>>. Acesso em: 06 ago. 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127 – 1144, set./dez., 2004.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). **Decreto nº 42.793 de 6 de Janeiro de 2011**. Secretaria Estadual de Educação. Disponível:<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>



listaconteudo?searchtype=legislacao&secretaria=/seeduc>. Acesso em: 12 mar. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Resolução SEEDUC nº 4.669 de 04 de fevereiro de 2011**. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?searchtype=legislacao&secretaria=/seeduc>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, p. 250, 2012.

SILVA, Amanda Moreira da. "Precarização do trabalho docente e meritocracia na educação: o olhar empresarial dos governos e a resistência do professorado da rede pública do Estado do Rio de Janeiro." **VII Simpósio Nacional Estado e Poder**, Niterói, p. 1 – 10, 2012.

\_\_\_\_\_. Organização sindical e resistência do professorado da rede pública estadual do Rio de Janeiro frente aos planos governamentais implementados nas últimas três décadas. **IV Seminário da Rede Aste**. Niterói, Universidade Federal Fluminense, p. 1 – 14, abr. 2013.

SOUZA, José dos Santos. Expansão da Educação superior: formação e trabalho docente. In:\_\_\_\_\_, Olgaíses Cabral Maués e Stella Cecília Duarte Segenreich (Org.). **Desafios do Trabalho Docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Brasileiros**, Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, p. 65 – 85, 2015.

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E EMANCIPAÇÃO HUMANA: ASPECTOS NECESSÁRIOS PARA SUA IMPLANTAÇÃO E EFETIVAÇÃO

*Cleumar Rodrigues Pereira<sup>2</sup>*  
*Lenzilda Rodrigues<sup>3</sup>*  
*Suelene Alves Costa Rodrigues<sup>4</sup>*

## RESUMO:

Este artigo aborda a concepção de Educação Integral enquanto propiciadora da emancipação humana, assim como, analisa as implementações necessárias para sua efetivação enquanto política educacional. Esse trabalho objetiva evidenciar as necessidades estruturais para o desenvolvimento curricular que de fato torne efetiva a Educação Integral. Para a realização desse trabalho, utilizamos a pesquisa bibliográfica, na qual analisamos materiais bibliográficos de vários autores, dentre os quais, Ivo Tonet (2005, 2010), Marx (1983), Coelho (2008, 2009), e Gadotti (2009). Destacamos nesse estudo que, a concepção e tipo de currículo, a concepção de conhecimento e aprendizagem, ampliação do tempo - escola e os instrumentos (espaços), constituem -se em elementos essenciais para essa implementação.

**Palavras-chave:** Educação Integral, Emancipação, Currículo

## ABSTRACT:

This article approaches the concept of Integral Education as a propitiator of human emancipation, as well as, analyzes the implementations necessary for its effectiveness as an educational policy.

---

<sup>2</sup> Professor da Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás-PA, Licenciado em Computação pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Licenciado em Normal Superior pelo Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PA, mestrando do Programa Profissional em Educação PPPGE/UFT.

<sup>3</sup> Supervisora Escolar na Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás – PA, Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará, Especialista em Educação do Campo pelo Instituto Federal do Pará, Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará.

<sup>4</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás-PA, Licenciado em Computação pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra – FASE, mestranda do Programa Profissional em Educação PPPGE/UFT.

This work aims to highlight the structural needs for curricular development that effectively make Integral Education effective. In order to carry out this work, we used bibliographical research, in which we analyzed bibliographical materials of several authors, among them, Ivo Tonet (2005, 2010), Marx (1983), Coelho (2008, 2009) and Gadotti (2009). We emphasize in this study that the conception and type of curriculum, the conception of knowledge and learning, the expansion of school time and the instruments (spaces), constitute essential elements for this implementation.

**Keywords:** Integral Education, Emancipation, Curriculum

### Introdução

Nesse texto discutiremos os aspectos relacionados à Educação Integral numa perspectiva emancipatória do sujeito. Desse modo, abordaremos a Educação Integral enquanto proposta de transcendência a um modelo de educação pautado apenas nas escolarização demandada pelo mercado de trabalho.

A Educação Integral atualmente se constitui como uma política educacional muito aclamada por vários segmentos da sociedade, dentre os quais, os agentes públicos, empresários, profissionais da educação e também pela comunidade. Nesse movimento aclamatório, observamos com nitidez a confusão e até mesmo a justaposição da Educação Integral com a Educação em Tempo Integral.

A essa confusão podemos verificar que em alguns discursos e justificativas dos demandantes há o entendimento de que a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental preconizada pelo artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017), indica uma similaridade entre educação integral e em tempo integral e ainda, intentam uma implementação muito mais assistencialista do que formativa do ser humano.

Nesse contexto, consideramos imprescindível esclarecermos que a educação integral tem como concepção, a garantia do desenvolvimento dos sujeitos nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural e se constitui como projeto coletivo, no qual coexistem crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidade

local (DEMO, 2007), enquanto a Educação em Tempo Integral está relacionada unicamente com a ampliação da jornada escolar de seus estudantes, incluindo ou não novas disciplinas no currículo escolar.

Desse modo, é imprescindível analisarmos esse modelo de educação proposto, apresentando a Educação Integral enquanto concepção de educação que por considerar o sujeito em sua integralidade se constitui como uma ação plausível de promoção de uma educação efetiva, por contemplar no currículo escolar os aspectos teóricos – práticos, socioculturais e sociopolíticos da sociedade.

Esse texto elenca como objetivos a análise da educação integral como propiciadora da emancipação humana, e a explicitação sobre a estrutura, ou seja, espaços físicos (equipamentos) necessários para a implementação curricular dessa concepção, contextualizando a educação integral enquanto política educacional.

A partir do entendimento de que a Educação Integral se constitui como uma possibilidade de transcendência de uma educação meramente bancária, conservadora e as vezes assistencialista, apresentaremos elementos necessários a efetivação da Educação Integral, dos quais a Educação de Tempo Integral se apresenta como um desses aspectos.

### **Aspectos fundantes e conceituais da educação integral**

As justificativas para a implementação da educação integral sempre remontam aos fundamentos da educação enquanto ciência necessária para a formação do homem. Inevitavelmente surgem nessas justificativas o ideário educacional grego no qual o termo Paideia se constitui elemento principal.

Anteriormente na Grécia (séculos VIII e VII a.C), o termo Aretê representava o conceito ideal de formação social, este tinha como definição o conjunto de qualidades físicas, espirituais e morais, cuja premissa era o cultivo da beleza e da bondade e o estímulo para o alcance da excelência física e moral, da glória da honra (JAEGGER, 2003).

A Paideia surgiu no Século V a.C na Grécia como termo designativo da noção de educação na sociedade grega clássica que tinha como preceito inicial a educação de meninos e cujos conteúdos se

atinham aos bons modos e princípios morais (SAVIANE, 2007). O entendimento quanto ao significado e abrangência do termo passou por reformulações devido aos questionamentos de filósofos gregos, dentre os quais, Sócrates, Platão, Isócrates e Aristóteles sobre a educação enquanto aspecto fundamental na formação do indivíduo.

A partir dos questionamentos e formulações dos filósofos citados acima, quanto a abrangência da Paideia, esta passou a ser entendida como um processo de educação no qual era propiciado aos estudantes um programa que contemplasse a todos os aspectos da vida do homem. No intuito de garantir essa formação mais abrangente, foram elencadas as disciplinas de geografia, história natural, gramática, matemática, retórica, filosofia, música e ginástica como parte do currículo de ensino (TORRES, 2011).

A Paideia, como conceito de aperfeiçoamento do ser humano para o bem da sociedade de modo integral evoluiu a partir do Século V a. C., e passou designar o resultado do processo educativo além da escola que se prolonga por toda vida (JAEGER, 2003).

Assim, a concepção paideutica grega que advoga a necessidade da educação formar o homem e o cidadão, é citada sempre que se faz necessário o esclarecimento da Educação Integral como concepção de formação social do ser humano.

Esclarecidos o entendimento sobre Educação Integral e a Paideia como conceito fundante dessa concepção, apresentaremos as iniciativas brasileiras para a implementação da Educação Integral enquanto concepção de formação do sujeito.

A escola brasileira desde sua gênese (educação jesuítica), foi criada para atender a poucos, mais especificamente a elite e quando não, dependia dos interesses dessa classe para ser implantada, sendo assim, se ateu a ofertar instrução escolar elementar extensiva das questões socioculturais dessa elite.

Temos o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova do qual resultou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 no qual as reivindicações por um plano nacional de educação e também por estrutura orgânica objetivava a criação de uma escola acessível como

superação do modelo desarticulado e fragmentado implantado no Brasil (XAVIER, 2004).

Esse movimento teve o educador Anísio Teixeira<sup>5</sup> como um dos articuladores, e este também militava por uma escola pública que ofertasse uma formação completa e de qualidade, na qual os estudantes teriam um “programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física” (TEIXEIRA, 1959, p.79 apud COELHO, 2009, p. 89), e a oferta dos serviços de saúde e alimentação ao estudante. Notemos que as proposições de Anísio Teixeira indicam que a educação formal deveria ser pensada e ofertada no âmbito dos conhecimentos científicos, mas, também englobando questões de cunho social dentre os quais, saúde e alimentação.

Anísio Teixeira foi o responsável pela criação da Escola Parque Carneiro Ribeiro, na cidade de Salvador, estado da Bahia em 1950. Essa Escola foi criada com o intuito de ser um projeto revolucionário de educação no qual a população carente teria acesso à educação profissionalizante e integral. No entanto, esse projeto não teve o devido prosseguimento pelos governantes principalmente a partir do Regime Militar instaurado em 1964 (CAVALIERI, 2003).

Com a missão de ofertar uma educação que considerasse o homem na sua integralidade de sentimentos, afetos e cognição, a partir da integração dos conhecimentos foi inaugurado em 1985 os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro.

Os CIEPs, foram criados por Darcy Ribeiro e projetados por Oscar Niemeyer, tinham como objetivos aumentar o tempo da jornada escolar e oferecer atividades relacionadas ao lazer, a promoção da saúde e cultura para toda a comunidade (BOMENY, 2008). No entanto, como nos adverte o autor, as atividades desenvolvidas ao longo da existência dos CIEPS se distanciaram da proposta inicial.

---

<sup>5</sup> Anísio Spínola Teixeira foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro. Personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930; integrante do Movimentos dos Pioneiros da Educação em 1932; difundiu a corrente da Escola Nova no Brasil; atuou diretamente nos sistemas de Ensino da Bahia e Rio de Janeiro.

Esse distanciamento pode ser atribuído as mudanças ideológico – partidárias dos governos que sucederam a gestão de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1994). Observa-se que nesse contexto, as denominações de identificação assim como os objetivos foram alterados de acordo com as gestões políticas; atualmente, os CIEPs ainda possuem esse nome mas, no entanto, no governo de Fernando Collor de Melo (1990 - 1992) , novas unidades passaram a se chamar Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter o nome Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), (PADILHA, 2009).

Na década de 1990 se intensificou no Brasil o movimento pela oferta de educação, notoriamente a sociedade civil organizada que pleiteava a ampliação de vagas tanto na educação básica quanto na educação superior e o empresariado industrial que tinha na Confederação Nacional da Indústria sua representatividade junto ao governo brasileiro indicando em seus relatórios anuais o tipo de formação que necessitavam que fosse implementada na educação nacional para a formação de mão de obra qualificada para a indústria (OLIVEIRA, 2003).

Nesse cenário, em 1996 foi promulgada a LDB 9394/96, nessa Lei se faz presente a preconização do acesso e a permanência do estudante na escola e também a necessidade de ampliação do tempo escolar gradativamente (BRASIL, 2017).

Constata-se que o processo de escolarização no Brasil foi estendido para as camadas pobres, porém foi implementado oficialmente seguindo as bases socioculturais da elite, seguido da ausência do compromisso por parte do governo, que se expressara na precariedade estrutural de instalações, diminuição de tempo – escola, criação desordenada de turnos, proposta pedagógica estéril às necessidades formativas dos sujeitos e formação docente precária (CAVALIERE, 2002).

Em nosso entendimento, a escola é um espaço que articula as experiências educativas dos estudantes, a partir de objetivos e ações que favoreçam aprendizagens importantes para o desenvolvimento integral do ser humano.

Desse modo, é imprescindível questionarmos esse modelo de educação proposto, apresentando a Educação Integral enquanto concepção de educação que por considerar o sujeito em sua integralidade se constitui como uma ação plausível de promoção de uma educação efetiva, por contemplar no currículo escolar os aspectos teóricos – práticos, socioculturais e sociopolíticos da sociedade.

A Educação Integral deve se firmar como uma proposta atual, cujo enfoque esteja na formação de sujeitos críticos e autônomos; enquanto proposta inclusiva, reconhece a singularidade dos sujeitos e as múltiplas identidades; essa educação deve promover a equidade, reconhecendo o direito de todos os sujeitos de aprender e acessar situações educativas significativas a partir da interação, recursos, espaços e saberes (CAVALIERE, 2002).

### **A educação na perspectiva da emancipação humana**

No ideário educacional brasileiro, os termos educação integral, educação de tempo integral e emancipação do cidadão são alardeados comumente como a alternativa aos resultados incipientes demonstrados pelos índices de avaliação externa atribuídos ao Brasil.

Diante dessas questões, constata-se que de fato houve um aumento na oferta de vagas às instituições escolares, no entanto, observando as inquietações relacionadas aos índices obtidos pelas avaliações padronizadas questiona-se a efetividade desse acesso, pois, apenas a matrícula do estudante não tem revelado que o ensino ofertado resulte em aprendizagens necessárias ao desejado pela visão liberal da educação que é atender ao projeto de progresso baseado unicamente no ideário desenvolvimentista capitalista.

Torna-se intrigante os resultados, pois, atualmente há uma infinidade de ações realizadas no campo educacional brasileiro para minimizar os resultados negativos demonstrados pelas avaliações padronizadas que avaliam a qualidade da educação ofertada no país.

No entanto, o desenvolvimento histórico da educação no Brasil nos revela que a necessidade de formação de mão de obra para a indústria e o comércio sempre balizaram a oferta de vagas, fato comprovado com a determinação do Ministério de Educação e Cultura (MEC), com o



objetivo de atender as necessidades da indústria, principalmente a automobilística, que passou a exigir profissionais mais qualificados (SEGENREICH, 2009).

Atualmente vemos a expansão da educação no país sendo alardeada apenas pelos aspectos positivos da oferta e do acesso, no entanto, convém perguntarmos se a finalidade dessa educação tal qual como está posta na LDB atende as reais necessidades formativas do ser humano? A educação posta para a sociedade brasileira promove a emancipação ou a alienação da sociedade?

Diante das evidências documentais e teóricas expostas anteriormente acerca dos fins da educação no Brasil, as exigências e orientações que atendam a demanda de uma formação mercadológica e não emancipatória, consideramos a necessidade de expormos a seguir os princípios teóricos da educação emancipatória.

A formação emancipatória evocada neste texto não se relaciona com o entendimento iluminista de que emancipar seria libertar, por meio da razão, o ser humano de todos os limites impostos pela existência, almejando as ideias puras e a eliminação das contradições práticas vividas. Ela é entendida como “movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual existentes em cada fase historicamente definida” (LOUREIRO, 2004, 2011 p. 3-32).

Tonet (2010), destaca que Marx (1970), desde a publicação da *Glosas Críticas* em 1844 até a *Crítica ao Programa de Gotha*, enfatizou a diferença entre emancipação política e emancipação humana. Sendo a emancipação política limitada e parcial, dada as condições do entendimento burguês do termo cidadania e a emancipação humana é o mais alto grau de uma forma de sociabilidade.

Essa sociabilidade tem seu cerne no trabalho associado<sup>6</sup>, no qual o trabalho é a base ontológica do ser social, e a linguagem, o conhecimento e a educação são interfaces dessa categoria, pois a essência

---

<sup>6</sup> O trabalho associado consiste no processo em os homens estabelecem entre si processo de produção e possuem em comum o uso de suas forças individuais e controlam conscientemente o processo produtivo na produção, na distribuição e também no processo histórico (TONET, 2005).

do processo educativo está em proporcionar ao ser humano aquisição de conhecimentos, habilidades e valores que se constituem como conhecimentos acumulados, difundidos e aprimorados pela humanidade (TONET, 2010).

Marx (1983), considerava que deveria ser propiciada uma educação aos trabalhadores que os formasse intelectual, física e tecnicamente, pois “[...] a união entre trabalho, instrução intelectual, exercício físico e treino politécnico elevaria a classe operária [...]” à condição de sociedade menos explorada pelo modo de produção capitalista (MARX, 1983, p. 140-149).

A educação defendida por Gramsci (1995, p. 81), se caracterizava pela a manutenção de “uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa” denominada escola unitária, que uniria o que denominou de Homo faber e Homo sapiens. Nessa escola, nos primeiros anos de estudo, o professor deveria transmitir aos alunos conteúdos que resgatassem as possibilidades criativas e emancipatórias também relacionadas ao trabalho.

A concepção de escola unitária compreende, portanto, a escola que consegue formular currículos e métodos com base no trabalho produtivo como princípio pedagógico, sem renunciar ao aspecto universal da cultura clássica. É uma escola situada no contexto da dinamicidade da sociedade (econômica, social, cultural e histórica), que tem em seus fundamentos a Pedagogia Crítico-Dialética (GRAMSCI, 1995).

Ainda na escola unitária, as classes desfavorecidas poderiam se apropriar dos códigos dominantes, iniciando esse percurso pelo processo de alfabetização. A construção de uma visão de mundo que fornecesse acesso à condição de cidadão teria a finalidade inicial de transcender o que Gramsci chama de senso comum – conceitos desagregados, vindos de fora e impregnados de equívocos decorrentes da religião e do folclore (GARCIA, 2000).

Ao considerar a educação como fator ativo da sociedade, é imprescindível que se identifiquem seus condicionantes histórico-sociais, entendendo que suas ações devem ser permeadas por esses condicionantes. Desse modo, a educação nunca é igual, nem temporal,

nem historicamente, uma vez que ela é socialmente determinada, intencionada e impulsionada pelos interesses e práticas da classe dominante.

Notemos que os teóricos que abordam a emancipação humana como aspecto necessário ao desenvolvimento dos sujeitos, abordam também o trabalho como categoria essencial no processo de formação humana, no entanto, o trabalho referendado não é o mesmo que permeia o ideário de escolarização demandado pelo mercado de trabalho, pois, este necessita que o homem seja superado em sua existência omnilateral.

A Educação Integral se mostra como uma alternativa a esse modelo de educação reformista e conservadora, superando a lógica do individualismo e da competição sem solidariedade (GADOTTI, 2009).

A educação, para exercer sua função transformadora, contribuindo para a democratização da sociedade, não pode se eximir da responsabilidade de garantir que os indivíduos envolvidos no processo educacional se apropriem de modo crítico e reflexivo do saber elaborado pela cultura à qual pertencem.

É importante destacarmos que uma educação pensada para uma sociedade que visualize a emancipação das pessoas, deverá pautar seus princípios diferentes dos utilizados para a reprodução e manutenção da sociabilidade regida pelo capital (TONET, 2010).

Todavia, o fato de percebermos que a educação difundida no Brasil tem seus princípios voltados aos interesses do mercado de trabalho, não inviabiliza a proposição que busque propiciar uma formação para o mundo do trabalho numa perspectiva emancipatória que se paute em um conteúdo humanista e libertador a partir do qual o homem submetido à dominação lute por sua emancipação, “superando o intelectualismo alienante, (...) o autoritarismo do educador e (...) a falsa consciência do mundo (FREIRE, 2005, p.86).

### **O currículo como instrumento da educação integral**

A Educação Integral em sua dimensão pedagógica deve se propor a desenvolver no sujeito os aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e

profissionais (PADILHA, 2009). A partir dessa abrangência da concepção da integralidade educativa a ser realizada, faz – se necessário analisarmos a questão curricular que permeia a concretude dessa modalidade educativa.

Compreendendo o currículo como “construção social do conhecimento, e a sistematização para que a construção desse conhecimento se efetive, e se concretize também a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos” (VEIGA, 2008, p.7), há a necessidade de elaboração de um currículo que ofereça aos estudantes acesso a diferentes linguagens de modo articulado, no qual o professor seja um mediador que garanta o propósito educativo.

A partir de um currículo que aborde uma formação não apenas intelectual, mas também o aspecto corporal, a afetividade, as emoções e as relações sociais, dentre outros aspectos, podemos anunciar o currículo na perspectiva da educação intertranscultural como a possibilidade de efetivação da Educação Integral.

O currículo na perspectiva da pedagogia intertranscultural considera as pessoas, respectivas culturais e relações interculturais e como se relacionam com o mundo em que vivem e seus ecossistemas diferindo das perspectivas educacionais conservadoras que enfocam as disciplinas e ou as áreas do conhecimento, as ciências e as artes (PADILHA, 2009).

Padilha (2009), considera esse currículo intertranscultural como uma ferramenta que reconhece e potencializa a dimensão educativa e coletiva do desenvolvimento local, que incentiva a participação ativa da comunidade e integra os esforços de todos os setores de forma orgânica e democrática no processo educacional.

Para a construção e desenvolvimento de um currículo intertranscultural, a concepção de educação contida neste necessita ter relação com a vida, precisa objetivar preparar o estudante para a vida em sociedade, como um sujeito ético e solidário (PADILHA, 2012). Para a efetivação desse currículo, devemos observarmos os aspectos que se fazem necessários para o desenvolvimento da Educação Integral nas dimensões física, social, intelectual, cultural e emocional.

### **Aspectos necessários para a implementação da educação integral**

No contexto da oferta de Educação Integral temos que considerar os fatores que se fazem necessários para a integralização curricular sob todos os aspectos contidos no currículo formal, real e oculto. Destaca-se que ao ofertar a Educação Integral, a escola também deve contemplar em seu Projeto Político Pedagógico os conhecimentos formal, não formal e informal (PADILHA, 2009).

Analisando o preceito afirmado por Gadotti (2009), para o qual a educação integral melhor se concretiza se, além de a defendermos teoricamente, organizarmos processos e projetos “eco-político-pedagógicos” que nos ajudem a estabelecer prioridades de ação e nos orientem sobre as reais necessidades em termos de recursos e condições gerais de infraestrutura para que ela aconteça (p. 11).

Seguindo esse preceito o referido autor, elenca seis aspectos necessários para essa integralização, a saber: ampliação do tempo – escola (tempo integral), a formação do professor, a proposição de uma educação cidadã, compreensão de mundo educador, pedagogia intertranscultural e município que educa.

Para se garantir a efetivação de uma educação que de fato seja integral, há que ampliar o tempo de permanência do estudante na escola; todavia essa permanência deve ser qualitativa no sentido de propiciar atividades que ampliem o repertório de conhecimento e desenvolvimento humano.

Nesse contexto, foi criado O Programa Mais Educação, em 2007 regulamentado pelo Decreto 7.083/10, teve como justificativa de criação pelo Ministério da Educação como uma estratégia para a implantação da educação integral nos âmbitos estaduais e municipais de ensino e conseqüentemente a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL,2007).

Há que se destacar que uma proposta de educação integral deve ser alinhada com um fazer sustentável no qual é imprescindível uma interação entre a aprendizagem e a prática. Moll (2009), destaca que a educação integral não é a mesma coisa que educação de tempo integral e que a educação integral é uma possibilidade de ressignificação dos tempos e os espaços escolares.

Desse modo, essa educação deve fazer com que o estudante brinque, valorize o lúdico, a corporeidade, deve também conhecer, reconhecer e valorizar diferentes culturas, acreditar no ser humano e na sua capacidade de viver e de conviver harmoniosa e respeitosamente com as diferentes formas e manifestações de vida (GADOTTI, 2009).

No tocante a formação de professores para atuarem na educação integral, destacamos que a escola deve cumprir sua atribuição que é ensinar, deve garantir prioritariamente o ensino dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, mas, deve pensar seu fazer pedagógico considerando o professor como elo do processo educativo e ainda, garantindo ao professor que este tenha horário para estudo, planejamento de suas atividades e preparação de material didático (GADOTTI, 2009).

No processo de oferta de uma educação que se denomina Integral, há que invocar como um dos aspectos essenciais, a concepção da Educação Cidadã. Essa concepção disputa e nega a concepção neoliberal de desenvolvimento e afirma que a educação deve propiciar atividades que promova o empoderamento dos sujeitos envolvidos no ato educativo, professor e estudante devem, participar, mobilizar e agir com responsabilidade social ativa (BENEVIDES,2003), organizando e decidindo situações e assuntos relacionados ao seu modo de vida e do interesse da coletividade.

Para a efetivação da concepção de educação cidadã há que se pensar esse sujeito numa visão de mundo educador, a partir do entendimento que somos interligados econômica, financeira e historicamente; e que os acontecimentos globais não se limitam geograficamente, fazendo com que a leitura de mundo preconizada por Paulo Freire (2014) seja essencial para a formação do sujeito.

Para Paulo Freire, temos que estar convencidos que que a sua visão do mundo [visão do estudante], que se manifesta nas formas de sua ação, reflete a sua situação do mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 2014, p. 87).

Na concepção de Educação Integral como proposição de emancipação do sujeito, a educação bancária deve ser suplantada pela visão crítica desenvolvida a partir do acesso ao conhecimento e entendimento do estudante quanto sua importância no mundo e de sua responsabilidade diante de questões relativas a vida coletiva e universal.

Nesse contexto, o Currículo Intertranscultural, também definido como Pedagogia Intertranscultural se constitui como elemento necessário para a garantia da formação do sujeito em todas as suas dimensões (GADOTTI, 2009). Esse currículo deve elencar como sua principal atividade os estudos sobre práxis educativas reais, formais e não formais, problematizando e fundamentando programas, projetos e ações estimulem o diálogo interativo e que se constitua em um ato comunicativo e que efetive o processo de ensino e aprendizagem.

Para a integralização do currículo sob a perspectiva da Pedagogia Intertranscultural no desenvolvimento da Educação Integral há a necessidade de que o local onde está situada a escola se converta enquanto município educador. Para Brandão (2017), “ninguém está imune a educação”, assim, a partir do entendimento de que em todo o momento, em toda situação as pessoas estão em situação de aprendizagem, os municípios devem criar e manter espaços propiciadores de aprendizagem, que sejam capazes de ampliar os conhecimentos e a cultura dos sujeitos.

Esses espaços devem se constituírem também como equipamentos utilizáveis como recursos didáticos em situação de ensino. Dentre os espaços que se constituam como recursos didáticos, podemos citar, o teatro, praças públicas, jardins botânicos e zoológicos, anfiteatros, estádios e ginásios de futebol, dentre outros; e ainda, os municípios devem integrar as ações e atividades de secretarias, autarquias

e ou departamentos sob sua jurisdição com a proposta didático – metodológica da secretaria municipal de educação.

Padilha (2009), destaca que um município educador reconhece e potencializa a dimensão educativa e coletiva das iniciativas de desenvolvimento local, que incentiva a participação ativa da comunidade e integra os esforços de todos os setores de forma orgânica e democrática.

A partir da integração de todos os aspectos elencados como necessários para o desenvolvimento da Educação Integral, acredita-se que essa de fato, contribua para a emancipação dos sujeitos inseridos no processo educativo.

### **Considerações finais**

O estudo sobre a Educação Integral na perspectiva da emancipação do sujeito nos deparamos com situações e que nos fizeram compreender que essa temática merece ser melhor estudada e debatida enquanto concepção de educação.

Esse debate não deve ter por objetivo disputar campo teórico – metodológico, mas, sim servir de momento formador para que agentes públicos, educadores e comunidade compreendam a Educação Integral em sua dimensão formativa de um sujeito de fato crítico, no sentido de transitar e utilizar os conhecimentos acumulados historicamente e ainda ser capaz de agir eticamente em todos os aspectos da vida individual e coletiva.

No processo de implantação e efetivação da Educação Integral, esse trabalho considerou importante a distinção entre essa temática e a educação em tempo integral, citadas por muitos como se fossem sinônimos. Nessa distinção, destacou-se que a ampliação da jornada do estudante na escola é um dos aspectos necessários para a oferta de uma educação que seja emancipatória para os sujeitos.

A compreensão sobre a importância da Educação Integral Emancipatória evidencia outros aspectos necessários para seu desenvolvimento. Os aspectos elencados nesse texto compreendem a formação de professores na perspectiva da emancipação, a proposição de uma educação cidadã para todos os estudantes, a pedagogia



intertranscultural, compreensão de mundo educador e o município que educa, propiciando aos sujeitos elementos e situações concretas de vivências que ampliem e contribuam para seu processo formativo.

### Referências

- BENEVIDES, Maria Victoria. Educação em direitos humanos: de que se trata. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Brasiliense, São Paulo, 2017.
- BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: ALERJ/CPDOC/FGV, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial, v. 23, 2017.
- \_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, 2007.
- CAVALIERE, Ana Maria; DA COSTA COELHO, Lígia Martha C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003.
- \_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. Educação brasileira e (m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DA COSTA COELHO, Lígia Martha Coimbra. História (s) da educação integral. Em aberto, v. 21, n. 80, Brasília, p. 65 – 82, 2009.
- DEMO, Pedro. Escola de tempo integral. Belo Horizonte: TEIA, p. 01-14, 2007.
- DE OLIVEIRA, Ramon. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. Cortez, -----, 2003.
- DUARTE SEGENREICH, Stella Cecilia; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 17, n. 62, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. \_ . Educação e mudança, v. 18, 2014.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura, 2005.

- GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. Núcleo de Estudos da UFMG. Belo Horizonte: Unisinos, 2000.
- GADOTTI, Moacir. Educação integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Editora e Papelaria Paulo Freire, 2009.
- GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1995.
- JAEGER, Werner Wilhelm. Paidéia: a formação do homem grego. Martins Fontes, São Paulo, 2003.
- LOUREIRO, C.F.B. Complexidade e Dialética: contribuições à Práxis Política e Emancipatória em Educação Ambiental. IN Educ. Soc. Campinas. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 22 de junho de 2018.
- \_\_\_\_\_. Educação ambiental transformadora. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 65-84, 2004.
- MARX, Karl. Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico;(livro 4 de O Capital). 1983.
- MOLL, Jaqueline. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Penso Editora, Porto Alegre, 2009.
- MURARI, Juliana Cristhina et al. Objetivos e Características da Educação Homérica: Uma reflexão sobre o conceito de Areté. In: ANAIS do IX Congresso Nacional de Educação–EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia–26 a., 1997.
- PADILHA, Paulo Roberto. Educação integral e currículo intertranscultural. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 189-206, 2012.
- PADILHA, Paulo Roberto. Município que educa: nova arquitetura da gestão pública. Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Editora e Papelaria Paulo Freire, 2009.
- SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista brasileira de educação, 2007.
- TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. Revista Espaço Acadêmico, n. 44, 2005.
- . A propósito de “Glosas Críticas”. Expressão Popular: São Paulo 2010.
- TORRES, Milton Luiz. O cuidado da criança nos primórdios da educação grega: semelhanças e contrastes com a educação hebraica. IN:

Protestantismo em Revista, São Leopoldo, v. 24, 2011, p. 34-41.  
Disponível em:  
<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/126/157>.  
Acesso em 28 de junho 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e currículo: um passo adiante. Currículo: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, p. 21-38, 2004. Disponível em <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br>. Acesso 10 de julho de 2018

# DNA EDUCAÇÃO

TER O DNA DA EDUCAÇÃO É SER PLENO NA SUA CONCEPÇÃO DE EDUCADOR E EDUCADORA. QUEM TEM O DNA DA EDUCAÇÃO ASSUME POR COMPLETO SUA TAREFA HISTÓRICA DE EDUCAR. PRECISAMOS DE MAIS GENTE COM ESTE DNA ENCRUSTADO NA SUA BASE GENÉTICA. OS AUTORES E AS AUTORAS DOS ARTIGOS QUE VOCÊ VAI LER NESTA COLEÇÃO TEM ESTA MARCA. SÃO PESSOAS QUE, ALÉM DE FAZER, DISPENSAM TEMPO PARA ELABORAR SUAS AÇÕES, REFLETIR SOBRE SEU PRÓPRIO FAZER. MAIS AINDA, CUSTEIAM COLETIVAMENTE ESTA PUBLICAÇÃO E COMPARTILHAM SUAS BOAS PRÁTICAS PARA QUE POSSAMOS APRENDER COM ELAS, AVANÇAR SOBRE SEUS OMBROS E VER MAIS LONGE.

BOA LEITURA AMIGOS E AMIGAS. QUEREMOS PODER TOCAR VOCÊS QUE NOS LEEM TAMBÉM. QUE NOSSOS TEXTOS POSSAM SER ÚTEIS. QUE NOSSOS ESFORÇOS SEJAM PARTE DESTA CONSTRUÇÃO COLETIVA QUE É O PROCESSO EDUCATIVO. QUE POSSAMOS NOS ENCONTRAR NA ESCOLA DA VIDA E COMPARTILHAR ABRAÇOS E COMPROMISSOS EM COMUM. NOSSA ESPERANÇA É QUE DEPOIS DESTA LEITURA SEU FAZER PEDAGÓGICO SEJA MAIS PLENO E LEVE UM POUCO DE CADA UM DE NÓS CONTIGO.

UM GRANDE ABRAÇO E FORÇA NA LUTA!

IVANIO DICKMANN - ORGANIZADOR

