

a EDUCAÇÃO BRASILEIRA

sob *Múltiplas* Abordagens e Perspectivas

Osmar Hélio Alves Araújo
Célia de Jesus Silva Magalhães
Francisca Clara de Paula Oliveira
Organizadores

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB MÚLTIPLAS
ABORDAGENS E PERSPECTIVAS**

PREFÁCIO

Prof. Dr. Francisco *Egberto* de Melo

AUTORES

Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado

Anaisa Alves de Moura

Antoniél dos Santos Gomes Filho

Antônio Diego Dantas Cavalcante

Arethucya Silva Magalhães Lucas

Ariza Maria Rocha

Célia de Jesus Silva Magalhães

Edmilson Rodrigues Chaves

Elizabeth Gonçalves Magalhães Filha

Gustavo Barbosa de Carvalho

Jarles Lopes de Medeiros

João George da Silva

Lídia Maria Feitosa Guedes

Maria do Socorro Rodrigues de Castro

Maria Erilúcia Cruz Macêdo

Nathália Correia da Silva

Nilton César Alves da Silva

Osmar Hélio Alves Araújo

Renata Pereira de Lima

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB MÚLTIPLAS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Osmar Hélio Alves Araújo
Célia de Jesus Silva Magalhães
Francisca Clara de Paula Oliveira
Organizadores



Recife, 2017

Créditos

Revisora: Célia de Jesus Silva Magalhães

Capa e Projeto Gráfico: EdUFPE

Catálogo na fonte:

E26 A educação brasileira sobe múltiplas abordagens e perspectivas [recurso eletrônico] / Organizadores : Osmar Hélio Alves Araújo, Célia de Jesus Silva Magalhães, Francisca Clara de Paula Oliveira. – Recife : Ed. UFPE, 2017.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0897-1 (online)

1. Educação – Brasil. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 5. Professores – Formação. I. Araújo, Osmar Hélio Alves (Org.). II. Magalhães, Célia de Jesus Silva (Org.). III. Oliveira, Francisca Clara de Paula (Org.).

370.981 CDD (23.ed.)

UFPE (BC2017-044)

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

APRESENTAÇÃO

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB MÚLTIPLAS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

As diversas ideias, abordagens e perspectivas concentradas nesta obra a respeito da Educação Brasileira permitem uma conectividade interdisciplinar, assim como apontam caminhos a favor da (re) construção de uma educação marcada pela criatividade e seriedade. Dessa maneira, a plêiade de artigos alojados neste trabalho, por meio de parâmetros referenciais teórico-práticos, exalta discussões favoráveis à construção de uma educação equânime, interdisciplinar e comprometida com a humanização.

A obra ora apresentada, fruto de atividade coletiva de professores de várias instituições de ensino do Brasil, a saber: Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO), Universidade Federal do Cariri (UFCA), do Plano Nacional de Formação de professores/ Universidade Vale do Acaraú (PARFOR/UVA), da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Ceará e da Associação de pais amigos e profissionais dos autistas do Cariri (AMA). É composta por discussões das mais variadas estirpes, bem como permeada por preocupações latentes que buscam compreender a Educação Brasileira em suas múltiplas nuances. Entretanto, não há nenhuma pretensão de exaurir todas as respostas. Pelo contrário, esta coletânea de textos visa acalorar o debate acerca da educação nacional em seus diferentes territórios, pois, isso é um modo de conceber as ideias de forma rica e próspera, assim como

de transpor fronteiras e transitar pelos diferentes campos da ciência. Este foi um compromisso assumido por todos os autores, e também deve ser assumido por aqueles envolvidos e preocupados com a qualidade da Educação Brasileira, haja vista que, à medida que se imerge nos labirintos das inquietações, novas questões vão surgindo e permitindo um contexto educacional mais saudável e produtivo.

Enfim, todos os debates aqui apresentados estão seriamente voltados para a Educação Brasileira a partir de múltiplas abordagens e perspectivas. Portanto, queremos aqui sinalizar todos os méritos dos autores, a partir de óticas sustentáveis, em fundamentar cada assunto discutido visando indicar caminhos para uma educação que congrega valores, bem como almejando contribuir com a formação daqueles que buscam conhecer cada vez mais a educação em suas heterogêneas dimensões. Entretanto, toda esta obra representa apenas meio caminho andado, cabendo a você, leitor, completar o percurso.

Crato, 30 de agosto de 2016.

Prof. Me. Osmar Hélio Alves Araújo

Profa. Ma. Célia de Jesus Silva Magalhães

Profa. Dra. Maria Neuma Clemente Galvão

Universidade Regional do Cariri (URCA)

PREFÁCIO

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA SOB MÚLTIPLAS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS

Os organizadores e autores do livro que se apresenta à comunidade acadêmica e sociedade em geral trazem na sua profissão a marca do compromisso com a educação e com a vida em processo permanente de transformação. Mais do que passageiros da vida são seres da história, agentes de mudanças. Os professores que compõem esta obra são educadores comprometidos com uma prática libertadora de educação, são destruidores de práticas tradicionais de ensino e de aprendizagem, são defensores de abordagens curriculares que motivam a aproximação de seus interlocutores com os espaços escolares.

A obra aqui produzida, em meios aos inúmeros afazeres de seus produtores, tem como viga de suporte e fio condutor de amálgama interna a pedagogia da liberdade, a possibilidade da autonomia dos que se reconhecem e se identificam em seu próprio processo de formação. Seus proponentes apresentam a possibilidade dos sujeitos escolares se perceberem em suas atividades de ensino e de aprendizagem. Ao longo da obra é tecida uma cultura de generosidade, de percepção do outro como aquele que se constrói em si e que auxilia construção do outro, porque é no outro que me faço humano pela finitude do meu ser, é nele que existo quando nada mais resta de mim.

A diversidade de temas e referenciais teóricos aqui apresentadas, debatidas, refutadas ou acatadas demonstra a maturidade de seus produtores na capacidade do diálogo frente a pluralidade de ideias e con-

cepções. Os autores desenvolvem um movimento interno que extrapola a obra e cativa os interlocutores externos, com maturidade pouco comum em jovens que ladrilham os caminhos que levam ao chão da escola assentados em teorias reflexivas e no permanente retorno à práxis cotidiana.

Estes professores são transgressores de si, são incomodados com o dado, são insatisfeitos com o definido, com o que está posto. Preferem a conquista do devir, do não dito, do não dado. Desbravadores das fronteiras de campos acadêmicos, preferem os esfarrapados do mundo e a contestação dos modelos e formas tradicionais, questionam as classes e as estruturas dominantes dos saberes e fazeres, São professores do SER HUMANO. Nas curvas de suas escritas destroem os muros das tradições cimentadas, enquanto apresentam alternativas variadas de caminhos. Ao leitor caberá escolher quais pretende trilhar, ou simplesmente o não trilhar.

Em tempos de angústias, crises e golpes, somos presenteados com textos que nos fazem pensar, que nos levam à reflexões críticas e ao pensamento mutável. Na atemporalidade das ideias aqui apresentadas nos damos conta que é possível sonhar e realizar uma educação de pujante aproximação entre teoria e prática, para além das intervenções burocráticas e comprometidas com os modelos da sociedade do consumo globalizado.

Aos autores, parabéns.

Aos leitores, mais ainda.

Prof. Dr. Francisco Egberto de Melo
Universidade Regional do Cariri (URCA)

Capítulo 01

A ESCOLA E O USO DO CINEMA EM UMA PERSPECTIVA INOVADORA NA EDUCAÇÃO

Maria do Socorro Rodrigues de Castro

Quando, em 1895, os irmãos franceses Lumière idealizaram o cinema, e pela primeira vez o apresentaram ao mundo, ainda de forma tímida e rústica não se imaginava as proporções que esta invenção tomaria. De início, era algo inacreditável, que assustava as pessoas, principalmente com a mobilidade adquirida ao longo dos tempos, assim tornou-se algo que emocionava e divertia.

A partir de então o cinema foi utilizado de muitas formas, visto como forma de lazer, arte, entretenimento, cultura, etc. Dentro do elo existente entre a cultura e a educação levou-se o cinema para a sala de aula atribuindo-lhe um caráter pedagógico. Mas como este recurso está sendo usado em sala de aula? Até que ponto esta ferramenta pedagógica pode tornar-se fator de aprendizagem, de inovação pedagógica no trabalho em sala de aula?

Atualmente, as novas tendências pedagógicas, a própria dinâmica dos alunos, das mudanças impostas pela sociedade impõem aos contextos de aprendizagem e ensino mudança de comportamento fazendo necessário que estes revejam os métodos de apropriação do conhecimento.

Diante do fato, as instituições escolares que apresentam em seus currículos formatos de uma pedagogia tradicional percebem os conflitos dos sujeitos que exigem uma educação mais dinâmica, inovadora. E dentro desta perspectiva de inovação anuncia-se o uso das novas fer-

ramentas tecnológicas, os recursos midiáticos, a arte, em especial o uso no cinema.

Almeida, em suas considerações a respeito destas ferramentas, destaca que:

Quando se fala em cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações – o professor passa um filme para ilustrar o que foi falado. Nesse caso fica evidente que o filme assume um papel secundário. Uma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto e à explicação oral. (ALMEIDA, 2004, p.7).

Porém, o que se percebe é que em muitas escolas há tentativa de reunir toda essa tecnologia em prol de um fazer pedagógico que estimule uma aprendizagem voltada para o desenvolvimento dos sentidos especialmente a imaginação, o pensamento crítico e dos aspectos estéticos como a música, dança, filme, teatro. Enfim, integrando as artes em geral, vivenciando as possibilidades destas estratégias de ensino não é algo tão simples, tão fácil quanto aparenta.

Para Alves Filho:

O cinema representa um estado do olhar e do pensamento com relação à realidade do mundo que nos cerca. Pensar o mundo dos homens com o cinema significa pensá-lo na sua dinâmica e fluidez, diferentemente, então, da maneira com que pensamos o mesmo mundo através de fotografias, isto é, através de fragmentos do real, de recortes do espaço e de golpes no tempo. Cada tipo de imagem tem sua singularidade. (2010, p. 1).

Há mais de cem anos, a relação existente entre cinema e educação, seja ela formal ou informal, faz parte da sociedade, da vida humana, e também da história do cinema. E são muitas as formas pelas quais podemos estudar cinema. Muitas são as facetas pelas quais a educação/escola podem enfocá-lo nas salas de aula.

É inegável o poder de entretenimento que o cinema traz, como indústria cultural, mercantilista. Porém, as novas possibilidades de expressão, que desnudam a realidade através de questionamento que

levam o espectador a inquietar-se, torna-se fator relevante dentro da proposta de estudar o cinema na escola.

Ratificando tal pensamento, Miranda (2010, p.3) refere que “desde os primórdios da produção cinematográfica a indústria do cinema sempre foi considerada, inclusive pelos próprios produtores e diretores, um poderoso instrumento de educação e instrução”. Desta forma a partir de sua criação, vislumbrou-se inúmeras possibilidades da utilização desse recurso como instrumento pedagógico dentro e fora da sala de aula podendo contribuir com o desenvolvimento de habilidades, no qual o sujeito pode refletir criticamente sobre o seu papel no mundo tornando-se protagonista e não um mero repetidor do pensamento alheio.

Sobre essa relação cinema e escola Carmo corrobora:

Por que cinema e escola? A resposta a essa pergunta remete às indagações sobre as possibilidades educativas do cinema, e, especificamente, sobre a importância dele na mudança das práticas pedagógicas da matriz curricular. O cinema conduz a um novo enfoque dos conteúdos dessa matriz, porque implica na mudança de percebê-los, de avaliá-los e de entendê-los. O cinema (imagem e som) modifica os processos de transmissão de conhecimentos dessa matriz, tradicionalmente apoiados na leitura e na escrita. Falar de cinema na escola implica pensar uma política audiovisual para o ensino formal, seja ele público ou privado. (2010, p. 2).

Em face do exposto, percebe-se que o cinema pode ser utilizado como elemento motivador, mas também desafiador diante de um currículo fechado, estanque e de práticas pedagógicas de caráter instrucionistas que permeiam nossas salas de aula ainda hoje.

Sabe-se das dificuldades de produzir cinema, limitando seu uso em face da complexidade de sua produção. O principal desafio refere-se à questão financeira, além da exigência de infraestrutura que, muitas vezes, a escola não dispõe. Percebemos tal fato quando Almeida discorre sobre este ponto de vista:

Contar e inventar histórias oralmente, ou escrevê-las, são coisas que exigem pouquíssimos meios materiais – a voz ou o papel e o

lápiz –, são em princípio acessíveis a todos. O cinema e a TV ao contrário, são indústrias grandes, com divisão e hierarquização de trabalho, poder, e interesse de mercado e de política social, que produzem para um consumo geral, como muitas outras. Sua produção complexa e cara torna-se acessível para qualquer um. Você pode pagar cinema, ver cinema, gostar, desgostar, porém dificilmente poderá produzi-lo. (2004, p. 24).

Com isso, várias questões emergem no que se relaciona à prática cinematográfica no ambiente educativo. A escola seria um ambiente/lugar para se produzir cinema? Esta instituição teria condições, infraestrutura, capital para o trabalho com a produção cinematográfica? Os professores estariam preparados e dispostos a trabalhar com esse novo tipo de conhecimento sobre o cinema e com o cinema?

Ainda de acordo com Almeida,

A incorporação do cinema à educação é algo importante porque traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa da cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados. (2004, p.48).

Com relação ao uso do cinema – a sétima arte –, corroborando com as reflexões de Napolitano (2006, p. 36) relata que “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Isso nos aponta para o caráter inovador e motivador que o trabalho com o cinema pode trazer para a sala de aula, como perspectiva de despertar olhares e fazeres diferenciados dentro do contexto escolar atual, em que a mudança de situação educativa tira o foco do professor e passa para o aluno, criadora de contextos de aprendizagem significativos, que estão dispostos a garantir esta inovação, cujo foco é, segundo Papert (1993, p. 122) “o máximo de aprendizagem com o mínimo de ensino”.

De acordo com Almeida:

Creio que qualquer elemento cultural – como o cinema, o teatro, a literatura, as artes plásticas, a dança ou a música, por exemplo – constituem bases fundamentais e elementares para o processo de ensino-aprendizagem. Quanto mais utilizamos dentro de projetos esses recursos provenientes da produção artística e cultural, mais reforçamos as possibilidades de aprendizagem. O cinema, especificamente, transmite ideias através de diálogos, interpretação dos atores, figurinos, cenários, locações, músicas, efeitos sonoros, efeitos visuais... É muita riqueza, merece a nossa atenção, concede argumentos, abre espaço para debates, mexe com os sentimentos dos espectadores... Não dá para desprezar esse enorme potencial. (2008, p. 23).

Em consonância com a autora e concordando que não dá para rejeitar o potencial que o cinema pode trazer para o espaço educativo foi que, ao longo dos anos, muitas pessoas apaixonadas por cinema introduzem a sétima arte nas escolas, levando-a para as salas de aulas, no intuito de dinamizar o ensino aprendizagem, formar os alunos criticamente, a fim de torná-los capazes de pensar, refletir sobre as mensagens veiculadas e as linguagens utilizadas, descobrir talentos através de novas formas de expressão, seja escrita, oral, corporal, artística.

Podemos inferir que estas possibilidades de aprendizagem através do cinema como mídias educativas se concretizam na prática quando se leva o aluno a navegar pelo mundo da arte do cinema, como escrever o roteiro de um vídeo, de um curta, ou até mesmo de uma cena, o que se mobiliza o imaginário, a criação escrita e oral, através do roteiro e de sua construção no papel, com a arte cênica na atuação dos atores, a integração com o grupo, as lideranças que emergem e os talentos que surgem: dançarinos, escritores, atores, figurinistas, levando-os ao despertar de novas formas de aprendizagens dinâmicas e prazerosas.

Segundo Fernandes, a escola deve ser um local que deve oportunizar novas às formas de aprendizagens. Com relação o autor salienta:

A escola não deve se limitar a proporcionar conhecimento de base disciplinar, antes deve promover aprendizagens

que permitam desenvolver competências cognitivas globais necessárias a uma abordagem temática, localizada e integrada dos problemas, estimulando também o trabalho em equipa de especialistas que colaborativamente desenvolvam novas formas de compreensão da realidade produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares. (2000, p. 140).

Desta feita, não se pode deixar de lado as múltiplas aprendizagens desencadeadas pelo trabalho com o cinema, levando à escola a possibilidade de desvencilhar um pouco da base disciplinar dos conteúdos.

Isso nos remete a formação da criticidade através da análise de filmes que trazem enfoques sociológico, filosófico, histórico, político e pedagógico, que tratam as questões humanas, que afligem o homem enquanto ser contraditório em busca da felicidade, o que é abordado no próximo item.

O educador e a mobilização de saberes através de experiências com o uso do cinema

Atualmente vivemos uma situação educacional que exige dos educadores novas formas de trabalhar com o conhecimento, de dinamizar o ensino-aprendizagem, inovar para desenvolver habilidades e capacidades que os tornem cidadãos do mundo.

Nesta tentativa, muitos educadores desenvolvem experiências exitosas, experiências capazes de mobilizar saberes não apenas cognitivos, mas relacionados ao desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, que o levem a pensar e agir no mundo, a construir uma realidade em que ele seja efetivamente um cidadão.

Podemos citar uma experiência exitosa no trabalho com o cinema desenvolvida por Alain Bergala, um apaixonado pela sétima arte. Cineasta e professor universitário Francês, um amante da educação e da arte, foi um dos poucos que *ousou* fazer arte na educação através de uma proposta cinematográfica na escola como arte criadora, transformando os alunos em “*fazedores de arte*”. Bergala (2002) argumenta e “defende a presença da arte na educação enfatizando que a escola deve ser um lugar de encontro com o cinema” (P. 22).

Em seu livro, Bergala (2008) nos convida a adentrar no mundo da arte na escola através do cinema.¹ Apresenta uma proposta que consiste na criação de um programa de educação para o cinema que deveria ser desenvolvido nas instituições educativas francesas. Sua proposta pedagógica, que podemos chamar de revolucionária, é produzir obras cinematográficas nos contextos escolares, enfatizando o ato criativo do aluno e não apenas tornando-os meros espectadores, analisando e fazendo críticas de filmes e qualquer um outro tipo de produção visual. Relata com ênfase a respeito da experiência emocional que a linguagem do cinema oportuniza coisas que só podem vir a acontecer através do cinema, o nascimento da emoção e do pensamento de formas e ritmos.

Segundo Bergala:

A arte no cinema não é ornamento, nem exagero, nem academicismo, nem intimidação cultural. Esse tipo de atitude é, inclusive, o que existe de mais prejudicial ao cinema como arte verdadeira e específica. A grande arte do cinema é o oposto do cinema que exhibe uma mais valia artística. (2008, p.47).

Bergala percebe e defende o uso do cinema como criação do novo onde a questão não é o ensino, mas sim a iniciação dos alunos a esta arte, despertando a sociedade e as instituições escolares para o debate à cerca de sua inserção nestes contextos com propostas que guiam os educadores para atuarem nos ambientes escolares. Expõe as carências da escola em receber a criança/aluno e não suprir algumas de suas muitas necessidades. Apresenta o cinema como uma proposta de inserção, de resgate destes para que possam sentir-se incluídos, parte de um contexto que prima pelo seu desenvolvimento e crescimento. Desse modo, percebe-se o caráter de vanguardista que a proposta de Bergala demonstra, como um mestre que foi salvo pelo cinema e que busca salvar outros através da divulgação de suas ideias.

Podemos citar uma outra experiência exitosa do fazer cinema na escola como arte e principalmente como criação com a transforma-

1 Para saber mais, ver: hipótese-cinema: um pequeno tratado de transmissão do cinema na escola e fora dela.

ção dos alunos de espectadores a produtores de arte. Foi realizada Em Barcelona, Espanha, pela professora Nuria Aidelman Feldman que, durante seu curso de pós-graduação na Universidade de Sorbonne, em Paris, teve Alain Bergala como orientador. Nuria foi contagiada pelas ideias de Bergala e a partir daí uniu-se a outros apaixonados por cinema e criou o projeto *Cinema em curso*. Uma proposta considerada de vanguarda na Espanha, já que a proposta deste tipo de trabalho era francesa.

Alain Bergala e Nuria Aidelman Feldman são exemplos de experiências que podem ser desenvolvidas no espaço escolar através da produção cinematográfica. Seus trabalhos com o uso do cinema são modelos que podemos considerar inspiradores da prática com o foco na criação para os educadores amantes da arte do cinema.

Entre os educadores que reconhecem a importância do cinema como arte no espaço educativo, podemos citar as experiências do Professor Doutor Giovanni Alves, sociólogo da UNESP (Universidade Estadual de São Paulo), que realiza um projeto de extensão universitário chamado *Tela Crítica*, que traz o cinema para a sala de aula.

O referido projeto aborda o cinema numa perspectiva sociológica da análise crítica de filmes, cujo objetivo é analisá-los onde acontece o diálogo com os filmes em destaque através de seus elementos sociológicos, promovendo a conscientização crítica da sociedade global em vários aspectos. A abordagem utilizada nas análises apresenta uma ótica marxista, visto que esta possui excelente capacidade de interpretação. O projeto *Tela crítica* promove discussões a partir das temáticas de cada filme, gerando pontos de reflexão pedagógica em todas as áreas de ensino. Além de incentivar a produção de filmes – de forma independente – e também promover produções áudio visuais.

A abordagem utilizada por Alves se faz de extrema importância para a construção de um sujeito protagonista. Porém, podemos salientar outras abordagens também importantes que tenham cunho político, filosófico, histórico, entre outros, que mostrem a necessidade do homem de crescer, evoluir, realizar-se pessoalmente, socialmente e profissionalmente.

De acordo com Alves Filho (2010), “O cinema é a arte das artes. O cinema é a única arte capaz de nos envolver de forma radical, tocar

inclusive, no núcleo humano”. Pois esta arte nos torna especialmente mais humanos, no que se refere aos impactos emocionais que nos trazem, e nos fazem perceber a fragilidade e insignificância humana, bem como sua grandeza e poder de superação e poder de transformação que cada um é capaz de impor.

Aproximando-nos desta visão, Bergala contribui:

Os encontros importantes no cinema, são quase sempre com filmes que estão um tempo a frente da consciência que temos de nós mesmos e de nossa relação com a vida. No momento do encontro, nos contentamos recolher com espanto o enigma e reconhecer seu impacto, seu poder desestabilizador. O momento da elucidação virá mais tarde e poderá durar vinte, trinta anos, ou toda uma vida. (2008, p.61).

São muitos os educadores que acreditam no poder que o filme pode trazer à sala de aula, com suas múltiplas linguagens, com isso, vários trabalhos com o cinema são realizados em todo o país. Porém, o que se percebe é que aborda apenas a perspectiva fílmica. Para estes, os filmes tornam-se eficientes ferramentas de discussão que ajudam a desenvolver vários aspectos dos educandos desde os mais sutis aspectos como os emocionais e estéticos quanto à construção de aspectos relacionados à ética, moral, cidadania, personalidade, entre outros.

Para Martinelli:

Devem-se inserir os filmes no cotidiano escolar pela possibilidade de promover boas ocasiões para a integração de conteúdos, para o aumento da socialização entre os alunos, para a análise crítico funcionamento dos sistemas sociais e para uma relação mais profunda das pessoas com o mundo e com a natureza. (1999, p.49).

Com isso, percebemos que há uma lacuna bastante significativa no que se refere à introdução do cinema nos contextos educativos, no que se refere à *produção cinematográfica*. São poucas as experiências que podemos citar como exitosas no que se refere ao trabalho com o cinema.

Esse encontro com o cinema é uma possibilidade de a escola vivenciar os princípios que norteiam a educação do século XXI proposto por Delors (1996), que levam o ser humano a desenvolver o seu potencial nas dimensões relacional, pessoal, social e profissional que são: aprender conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Salienta-se, então, que o trabalho com o cinema, com a produção cinematográfica, pode se fazer concretizar os pilares propostos por Delors dentro das instituições de ensino através das possibilidades que este oferece nos âmbitos: Pessoal, Social, Produtivo e Cognitiva. Assim são esses diferentes olhares que a escola deve despertar no aluno, pois os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam para a realização de um trabalho diferenciado, a necessidade de alternativas e estratégias no processo de produção do conhecimento que:

Deverá substituir a estética da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a construção de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (1999, p. 113).

Sobre este aspecto, refere-se Napolitano (2005, p.11) “Trabalhar o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”.

Diante da ótica do cinema como poderosa ferramenta didático-pedagógica, Carmo (2007, p.1) nos diz que: “educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É educar o olhar. Isso nos remete a formação do sujeito crítico, com visões de mundo diferenciadas”.

Neste sentido, Moraes (1998, p.36) nos relata que “[...] compreendendo inicialmente o cinema como arte, estamos atentos ao poder transformação da percepção que toda forma de arte possui. Deste

modo, o cinema não é só ponto de chegada, mas também ponto de partida”.

Neste contexto, Gimeno Sacristán acredita que:

Precisamos reconstruir nossa visão de realidade, os discursos que mantemos para compreender o papel da educação e das escolas, seus afins na nova situação e os procedimentos de ensinar e aprender que são possíveis. Ou seja, é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação; em suma, a luz de novas condições na sociedade em que nos cabe viver. (2007, p.41).

O autor alerta para a necessidade de novos enfoques educacionais que devem ser dado aos procedimentos pedagógicos, pois a sociedade do conhecimento na qual vivemos exige de todas posturas diferenciadas e transformadoras. Tais posturas, referenciadas por Bergala (2006), concentram-se no professor que é parte da dinâmica, que compartilha e que dá algo de si mesmo, elemento importante para a construção da cultura, da produção cinematográfica nas salas de aula.

Para Bernadet (1980, p. 10), “O cinema reproduz o movimento da vida”, e a escola é *locus* de movimento constante, onde vidas se entrelaçam e juntas buscam construir. Construir novos fazeres, novos dizeres e novos prazeres. Contudo, a escola se vê desafiada a incorporar o cinema em seus ambientes, buscando romper paradigmas e tentando criar ambientes inovadores onde os alunos criem e se expressem, desenvolvendo potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. Brasília: SEED, 2001.

_____, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, Fernando. **Inclusão digital de jovens e adultos: um compromisso histórico-dever ético**. São Paulo: Avercamp. 2008.

ALVES FILHO, Manuel. **Para a cultura não ser condenada à solidão**. Disponível em <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/outubro2004/ju271pag12.html>. Acesso em: 1º out. 2010.

BERGALA, Alain. **L'hipotèse cinema**. Petit traité de transmission Du cinema à l'école ET ailleurs Petit bibliothèque dès Cahiers Du cinema, 2006.

BERNARDET, J. Coleção primeiros passos: **O que é Cinema?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARMO, Leonardo. **O cinema do feitiço contra o feiticeiro**. Disponível no site www.rioei.org/rie32a04.htm. Acesso em: 02 Nov. 2010.

FERNANDES, M.R. (2000). **Mudança e inovação na Pós-modernidade**. Perspectivas Curriculares. Porto Editora.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Fundação Petrópolis, 1999.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2.ed., São Paulo: Contexto, 2005.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Capítulo 02

DESAFIOS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA DE CONSUMO

Jarles Lopes de Medeiros

Na sociedade capitalista o consumo se tornou o principal guia educacional que permeia as mentalidades e não mais a escola, como se acreditava. Os processos ilusórios de consumo se tornaram desleais com a instituição. Criou-se uma necessidade constante para se adquirir o novo, estimulando o consumismo. Nesse contexto, indagamos: como educar as crianças e os jovens ecologicamente para uma consciência sustentável se elas veem no mundo do consumismo o caminho a ser seguido, existindo apelos por todas as partes?

Diante da problemática, pais e professores acabam sendo desautorizados no processo educativo pelo capitalismo, uma vez que as instituições midiáticas educam para o consumismo. Vivemos uma escravidão crescente e velada. Quanto mais trabalhamos, menos recebemos. Somos escravizados sem saber. A escola acaba por formar o sujeito ideal, em que o egoísmo é supervalorizado em detrimento da formação humana. A educação não se restringe à escola, transborda seus espaços, ocorrendo nas mais diversas instituições sociais.

O sistema capitalista já nasceu supérfluo, uma vez que a sua produção não gira em torno das necessidades vitais do ser humano, como alimentação e saúde. A produção em larga escala está a serviço de necessidades artificiais, criadas para serem descartadas na primeira oportunidade, tais como celulares, roupas, automóveis, etc. Vivemos numa sociedade que produz, a cada instante, necessidades superficiais.

Nunca antes na história da humanidade tivemos um desenvolvimento tecnológico com as potencialidades da atualidade, capaz de sanar a fome mundial, encurtar as distâncias físicas por meio dos transportes e também das comunicações. O que acontece hoje na China diz respeito ao mundo inteiro, cada nação trás em si o resto do mundo. No entanto, esse sistema se mostra incapaz de erradicar a fome de países pobres.

Ainda peregrinamos em busca de água e comida, necessidades essas tão primárias, que há milênios movimentavam *os homens das cavernas*, como apontam algumas figuras rupestres que podem ser vistas na Serra da Capivara, no Estado do Piauí¹. A verdade é que esse sistema saqueou o mundo dos homens, apropriando-se dele, tornando privado o que antes era coletivo.

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da educação no contexto do consumismo e suas interconexões com a História e com as relações sociais. O processo educativo oferecido pela escola *caminha* na contramão da formação humana em diálogo com a natureza. A compreensão de educação proposta aqui vai além da sistematização moderna, no entanto, a presente discussão gira em torno da escola.

A escola nos caminhos da (in)compreensão: religião e ciência

O projeto de escola europeu, criado e implantado a partir da concepção moderna de ciência, portanto fragmentado, tem no processo de alfabetização a condição *sine qua non* para a cidadania. Atualmente, existe um verdadeiro aparato montado pelo Governo Federal para elevar os índices de alfabetização dos alunos nas escolas públicas. Iniciativas como o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), vigente no Estado do Ceará, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em todo o Brasil, são exemplos das medidas governamentais que sobrecarregam quem está na *linha de frente* da escola pública: professores e alunos.

Quando alfabetizados na suposta e imposta *idade certa*, os alunos seguem o curso normal e os professores *cumpriram suas obrigações*.

1 Disponível em: < <http://www.fumdam.org.br/>>. Acesso em: Jul. 2016.

Caso os alunos apresentem dificuldades e não se alfabetizem, serão considerados incapazes e se tornará uma questão de tempo para que os mesmos sejam excluídos da escola. O professor será acusado de incompetente, o qual possivelmente entrará em crise profissional.

A inserção no mundo letrado é a condição básica da escola. É por meio dela que se adquire as capacidades essenciais para seguir, com sucesso, na educação sistematizada. No entanto, a pretensão para que se cumpra a missão, sempre falida, de que todos os alunos concluam o processo de aprendizagem leitora aos oito anos de idade tem sobrecarregado docentes e discentes. Criou-se uma verdadeira obsessão em torno do tema e algumas das políticas educacionais mais discutidas na atualidade versam sobre o assunto. Chartier (2016, p. 245) observa que “[...] os países são classificados a partir de resultados obtidos por seus alunos em exames padronizados”.

A escola se divide em inúmeras funções, além de alfabetizar os alunos, assegurando o acesso ao conhecimento enciclopédico científico, empenha-se em repassar os valores culturais e cívicos. A instituição não aborda apenas assuntos relacionados ao conhecimento científico. Busca formar o cidadão apto a atuar nos mais diversos espaços sociais. Essa formação é permeada de valores culturais, científicos, religiosos e políticos, dentre outros. Seu ambiente não é neutro. Embora a escola não possua um direcionamento religioso desde o fim do regime de padroado (SAVIANI, 2013), as marcas do catolicismo continuam presentes em seus espaços.

Durante séculos, a concepção cristã, tendo como o mais importante referencial a Bíblia, guiou as condutas das pessoas e a política em diversas sociedades. Por meio da promessa de um paraíso ao final da jornada, suas orientações funcionaram como código moral a ser seguido, tendo no inferno, eterno e sofrido, o destino dos infratores. Sobre a questão, Chartier (2016, p. 253) destaca que entre os séculos XVII e XVIII “[...] a escola se encontrava sobre a tutela da igreja. Os professores da escola tinham por missão preparar meninos e meninas para receber a comunhão, marcando sua entrada na comunidade adulta”.

A partir da modernidade, intensificou-se uma disputa entre ciência e religião (RUSSELL, 1969), em que a primeira vem se sobressaindo

devido aos princípios empíricos que guiam a sociedade ocidental e amparada na pretensão, sempre frustrada, de explicar, compreender e dominar a natureza e a mente humana. Não obstante, a ciência não sucumbiu com a religiosidade, essa estando presente de forma quase que onisciente em múltiplos espaços sociais. A constituição das ciências modernas manteve uma relação intrínseca aos conceitos, escritos e crenças religiosas.

A cultura letrada que vivemos hoje está relacionada à revolução da imprensa, período em que teve início o processo de globalização com as Grandes Navegações e a circulação das ideias. A Bíblia teve forte impacto nesse processo, o que pode ser visto através do caso estudado por Hill (2003), com as primeiras traduções inglesas, a partir do século XII. Trata-se do livro mais vendido de todos os tempos e provocou forte impacto e influência na história social e na individualidade dos sujeitos. “A Bíblia podia significar coisas diferentes para pessoas diferentes em diferentes épocas e circunstâncias” (HILL, 2003, p. 26).

A leitura e a interpretação dos textos sagrados não se restringiam mais às classes eruditas, sendo difundida pela classe menos privilegiada economicamente. Cavalcante (2015) destacou que estudar a história da cultura do livro, da escola e da educação como conhecemos hoje, é estudar a Europa, cuja trajetória, a partir dos séculos XV e XVI, está vinculada ao projeto de expansão europeu para o Oriente, América e África, sob a égide do colonialismo.

Isso não significa afirmar um etnocentrismo, tampouco privilegiar um continente em detrimento de outros. Mas a ideia que temos de ciência moderna e de educação sistematizada numa instituição de ensino como a escola moderna nos remete à Europa, ainda que consideremos fundamental que exista a necessidade criar novas abordagens, novas pedagogias, outras formas de fazer ciência que esteja de acordo com as identidades culturais.

Cavalcante (2015) segue apontando que a modernidade tinha como projeto criar uma escola para construir um homem novo. Essa instituição deveria ser capaz de educá-lo em massa, para que ele tivesse a capacidade de cuidar de si e compreender os ritos cívicos da sociedade. Criou-se a ilusão moderna de que *o indivíduo acredita que pode cui-*

dar de si. Somos educados para viver essa individualidade. É esse guia racional que orienta a nossa mentalidade.

Outro aspecto se refere à relação entre modernidade e positivismo que apresentam uma recusa à religião. O pensamento religioso é considerado primitivo, apresentando-se como um retrocesso, não sendo mais concebível explicar o mundo a partir da religião. A razão passa a ser a controladora do mundo e o único caminho para explicação dos fenômenos. No entanto, as religiões resistiram e se expandiram pelos continentes. A modernidade não acabou com a religião.

Por isso, a escola surge com a pretensão de ser laica, tendo na enciclopédia que orienta o currículo um guia de compreensão da realidade, aspecto que sugere um paralelo com a Bíblia. A modernidade *traduziu* a ideia da Bíblia por meio da enciclopédia. Deixa-se de acreditar em Deus (Bíblia) para se acreditar no homem (Estado).

Catroga (*apud* CAVALCANTE, 2015), aponta que os ritos da república são muito parecidos com os da religião, aqueles se manifestando por meio da educação cívica, servindo para incutir a educação civil nas mentalidades das pessoas, onde há o repasse ideológico. O caráter religioso foi substituído pelo científico, embora atualmente seja possível perceber a coexistência de ambos em nossa cultura. Na busca pela construção e sistematização de novos conhecimentos, tem-se como ponto de partida a releitura dos clássicos: não nos libertamos dos gregos, tampouco do conhecimento medieval e dos autores iluministas, etc.

A ciência foi construída e solidificada lentamente, num processo de troca, investigação, apropriação e aperfeiçoamento. Os teóricos pós-modernos se remetem aos conhecimentos do passado, realizando releituras e interlocuções. Portanto, não existe conhecimento integralmente inédito. Transitamos nos limites das fronteiras entre ciência e religião, céticos ou não, temos alguma experiência para relatar sobre esses guias.

Reconhecer esse impacto não implica um pensamento religioso, tampouco científico, mas cultural e histórico, influência essa que passou os séculos e resistiu a sistemas políticos e econômicos, além de ter motivado e justificado violência e guerras. Compreender essa dinâmica, essas interconexões entre religião, ciência e cultura faz parte do itinerário de investigação da instituição escolar.

É fundamental nos questionarmos sobre a relevância do conteúdo formativo oferecido pela escola. Trata-se de uma discussão transdisciplinar, que rompe as barreiras do conhecimento especializado, sendo necessário considerar o ser humano de forma global. A escola não é neutra, sendo permeada de ideologias que implicam determinadas posturas na prática docente e no comportamento dos alunos.

Bittencourt (2016) destaca que o livro didático utilizado pelas escolas possui relação direta com a formação das mentalidades e no desenvolvimento da afetividade dos alunos. Sua produção remonta aos estudos teóricos das nações europeias, essas nos servindo como modelos a serem traduzidos. De uma forma geral, a história contada nos livros didáticos se refere ao continente europeu, uma vez que, historiograficamente, nascemos quando os portugueses aportaram no Brasil no século XVI.

Uma visão crítica se torna condição *sine qua non* para repensar uma postura crítica diante da forma de conduzir a educação brasileira para além da óptica econômica e tecnológica. Religião e ciência estão presentes no pátio da escola e ambas têm se mostrado incapazes de promoverem uma educação em prol da sustentabilidade das relações entre os indivíduos e desses com a natureza. Morin (2010) indica que quanto mais avançamos do ponto de vista tecnológico e econômico, mais as nossas capacidades de compreensão são sufocadas. Salienta que se deve desenvolver a capacidade de pensar o mundo articulado com suas partes, mas, ao invés disso, desenvolvemos uma incapacidade de contextualizar os fatos.

Desenvolvimento econômico e humano?

Na era da comunicação tecnológica das redes sociais é possível manter contato com uma pessoa em qualquer lugar do mundo. Porém, conversamos cada vez menos com as pessoas ao nosso redor, com nossos amigos e familiares. Uma curta mensagem de texto é sobreposta sobre o diálogo *olho no olho*. Querem extinguir os livros impressos em detrimento dos virtuais. Mas os livros resistem e persistem, assim como as relações e o sentimento de humanidade.

Lipovetsky e Seroy (2010) apresentam um debate sobre as relações entre tecnologias, sociedade e educação. Destacam que, atualmente, convivemos com a tecnologia em múltiplos espaços, as quais exercem uma vigilância e exposição constantes sobre os sujeitos, onde qualquer ação dos mesmos pode virar publicidade. A audiovisualização provocou grande impacto no século XX, o que acabou por refletir nos processos educacionais.

Hoje em dia, é comum o uso dessas tecnologias em sala de aula nas mais diversas modalidades de ensino. Não seria possível compreender a contemporaneidade, o sistema econômico e as relações entre os indivíduos sem considerar as novas tecnologias. Elas encurtaram distâncias, facilitaram a comunicação entre as pessoas, ampliaram as fontes de pesquisas, bem como os seus arquivos e universalizaram o acesso à informação.

Apesar da exaltação em torno do aparato tecnológico, seu desenvolvimento não trouxe mais compreensão e respeito para os seres humanos. Morin (2010) nos lembra que o desenvolvimento científico e tecnológico, a partir da modernidade, fez com que produzíssemos a capacidade de autodestruição da humanidade. As origens do sistema capitalista e o seu conseqüente acúmulo tecnológico de produção, de comunicação e de defesa, são os pilares das duas Grandes Guerras do século XX. Podemos questionar que progresso é esse, uma vez que ele desencadeou o esgotamento da natureza e das relações humanas. “O potencial de autoaniquilamento acompanha daqui em diante a marcha da humanidade” (p. 71).

Os reflexos dessa concepção tecnológica na educação sistematizada são significativos. Até meados do século XX a escola detinha o poder sobre o acesso ao conhecimento, tendo no livro a *porta de entrada* para o mundo das ciências. No entanto, a escola contemporânea parece ignorar essa revolução tecnológica.

Refiro-me, principalmente, à escola pública, onde grande parte dos profissionais cultivam a prática de proibir o uso de celulares em seus espaços e onde o uso de computadores como ferramenta de ensino é bastante limitado. As aulas ainda seguem uma rígida disciplina, onde o ensino parece confessional, com as cadeiras enfileiradas se asseme-

lhando aos bancos de uma igreja. Os alunos devem permanecer em silêncio, ao mesmo tempo em que os professores devem *transmitir* os conteúdos de forma objetiva.

Dessa forma, a escola se torna um estorvo na vida de alunos e professores. Permanece desconectada na era da conectividade. Fora da instituição, os seus principais atores, professores e alunos, descortinam o mundo na palma da mão, com um celular que deixou de ser fonte de comunicação oral, para ser uma potencial *chave* de desvelamento das coisas. O presencial sofre uma concorrência desleal com o virtual. A escola não pode continuar ignorando esse fato.

Não se trata de substituir o novo pelo velho, onde o livro seria aposentado em detrimento dos arquivos virtuais. O livro sempre terá sua importância e atemporalidade. Algumas pessoas possuem dificuldades em raciocinar diante de um livro virtual. Durante os estudos, nada se compara ao prazer despertado ao manusear um livro, sentir o seu cheiro. Sim, os livros possuem cheiros e personalidades. Não podemos alimentar o pessimismo de algumas pessoas que dizem que a tecnologia vai extinguir certas profissões, como a docência. O tutor virtual surgiu para suprimir uma demanda de outros espaços de aprendizagem. Isso não quer dizer que ele virá a substituir o professor presencial.

Essa *mania* de substituir as coisas e as pessoas é fruto do sistema capitalista que explora e gira em torno do consumo e do lucro. Cavalcante (2015) destaca que esse é um sistema *maluco*, onde quem domina o conhecimento é o jovem. Nesse sentido, a escola e a academia são lugares onde tudo fica velho muito rápido. Inúmeras teorias são criadas e logo ficam obsoletas, caem em desuso e um novo conhecimento é posto em seu lugar.

De acordo com Tardif (2014), esse fato contribui para a visão aplicacionista do conhecimento. Um grupo de especialistas acadêmicos produz a teoria, enquanto que outro grupo, os professores nas escolas, apenas aplica a mesma, sem, contudo, compreendê-la em sua totalidade, existindo uma relação de alienação entre o professor da escola e os conhecimentos ali trabalhados.

Um dos desafios da educação brasileira consiste em desenvolver estratégias de convivência com essa tecnologia. O modelo de escola que temos hoje não condiz com a realidade cibernética. Podemos nos ques-

tionar: por que a escola permanece a mesma de meados de século XX insistindo em seguir um modelo que não apresenta resultados satisfatórios? As avaliações educacionais brasileiras, dentre elas a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), apontam que o nível de aprendizagem dos alunos não avança significativamente.

A culpa do baixo rendimento escolar recai sobre quem está na *linha de frente* da escola: professores e alunos. Não existe uma discussão difundida em torno da estrutura escolar brasileira, não há perspectivas de mudanças, tampouco de redimensionamentos. A cada nova política implantada, temos o *mais do mesmo*. Os alunos percebem esse descompasso entre o mundo real e a escola. Acredito que eles contestam a cada instante essa instituição, pois são protagonistas de inúmeros rituais de contestação.

Os especialistas resumem esses rituais em indisciplina e desinteresse. Por experiência própria com alunos da escola pública, percebo que muitos daqueles que são rotulados como indisciplinados e desinteressados na sala de aula, em outras atividades extraclasse, que exigem criatividade e autonomia, eles se sobressaem e demonstram ter uma inteligência bem superior à cognitiva proposta pela escola.

Podemos levantar o seguinte questionamento: por que a escola gira em torno dos conhecimentos enciclopédicos ignorando os avanços tecnológicos? Conhecimento esse morto, sem aplicabilidade na vida real dos sujeitos. Os alunos não são ingênuos, eles percebem e se percebem nesse processo. Até quando iremos subestimar a capacidade cognitiva e criativa dos alunos? Até quando alunos e professores estarão presos numa *camisa de forças* que em nada contribui para o desenvolvimento cognitivo? É fundamental que se perceba o aluno em seu desenvolvimento global, considerando sua subjetividade e sua afetividade.

O nosso desenvolvimento não se dá de forma fragmentada. Não desenvolvemos primeiro a fala, para depois desenvolver a parte motora, afetiva e cognitiva. Estamos em processo a cada instante, durante toda a vida. Aprendemos com o corpo inteiro. Portanto, se torna essencial discutir a educação como um fenômeno social, que perpassa espaços e gerações, sendo necessário o debate sob um enfoque multidisciplinar.

Tudo que acontece no mundo diz respeito aos seres humanos, portanto é de interesse da educação.

Considerações finais

Diante do exposto, concludo afirmando que conceber a escola e a sociedade brasileiras apenas sob o ponto de vista do desenvolvimento econômico e tecnológico, com um recorte limitado ao contemporâneo, sem memória histórica, é um caminho de incompreensão e reforço ao *status quo*. Os atuais conflitos enfrentados nas mais diversas instituições sociais, dentre elas a escola e a família, têm sua origem num passado explorado e colonizado por um continente que ambicionou acumular riquezas de um mundo considerado selvagem e inferior. Nesse sentido, Morin (2010) fala sobre a necessidade de repensar a concepção de desenvolvimento:

Concebido unicamente de modo técnico-econômico, o desenvolvimento chega a um ponto insustentável, inclusive o desenvolvimento sustentável. É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral. [...] O século XX não saiu da idade de ferro planetária; mergulhou nela. (p. 69 -70).

O olhar colonizador, que desde as primeiras séries do Ensino Fundamental nos é apresentado pela escola como sinônimo de progresso, onde a partir das Grandes Navegações as nações europeias carregavam consigo os *princípios da civilização e da humanidade*, guiadas pela *sede* de acúmulo de riquezas, influenciou e ainda exerce bastante influência na forma de ser e estar no mundo.

Existem percalços na constituição do Brasil como nação onde nem sempre todos os sujeitos tiveram o direito de transitar por todos os setores sociais com dignidade, dentre eles as pessoas negras, as mulheres e as diversidades sexuais. Esses e tantos outros embargos estão presentes durante toda a História do Brasil, em períodos anteriores de forma mais explícita, atualmente de forma velada.

REFERÊNCIAS

BITENCOURT, Circe. História dos livros escolares no Brasil: produção e circulação. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez; CASTRO, Cesar Augusto (Organizadores). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Seminário de Educação Brasileira**. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disciplina ministrada aos alunos do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira no semestre 2015.2. Fortaleza: UFC, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Evolução ou revolução? A leitura como competência: entre práticas sociais e pedagogia. *In*: CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). **Livro, leitura e leitor: perspectiva histórica**. São Luís: Café & Lápis; EDUFMA, 2016.

Hill, Christopher. **A Bíblia inglesa e as revoluções do século XVII**. Tradução de Cynthia Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **O Ecrã Global**. Lisboa, Edições 70, 2010.

RUSSELL, Bertrand. **História da Filosofia Ocidental**. Livro terceiro. Tradução de Breno Silveira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Capítulo 03

EDUCAÇÃO, MÍDIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Edmilson Rodrigues Chaves

Sabe-se o quanto a educação tem evoluído e, junto a ela, as transformações acontecem, desde o setor pedagógico até adentrar as salas de aula propriamente ditas. Vive-se hoje uma nova sociedade com inovações tecnológicas que tendem a expandir-se em pequenos espaços de tempo, e o uso das TICs¹ na educação não é mais visto como anormalidade no celeiro educacional, mas como complemento que dá continuidade à rotina diária educativa. Desta forma, justifica-se a relevância do tema para todos os professores e alunos que idealizam uma metodologia inovadora, flexível, dinâmica e de sucesso através das TICs no meio educacional.

Neste artigo, apresenta-se um breve histórico da sociedade atual relacionando-a com as inovações tecnológicas como ferramentas capazes de contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem em sua plenitude, apresentando novas formas metodológicas para o setor educacional. Em seguida, traçamos reflexões relacionadas ao acesso a estas tecnologias e ao seu uso durante os cursos de formação de professores.

Estas reflexões acerca do tema supracitado possuem grande relevância, haja vista que trataremos de assuntos pertinentes ao processo de formação de professores agregados ao uso das TICs, área do conhecimento que enfoca o professor, sua metodologia e o processo de ensino

1 Tecnologias de Informação e Comunicação.

-aprendizagem. Entende-se que a formação pedagógica docente é um processo lento e contínuo constituído por desafios e possibilidades aos quais galgamos em nosso dia a dia em busca de inovações para a prática pedagógica. Tal realidade nos impulsiona a investigar com veemência as dificuldades encontradas no uso dos recursos tecnológicos existentes capazes de inovar o processo de ensino-aprendizagem de forma prazerosa e gratificante.

Acredita-se que este estudo sobre o uso das TICs no processo de formação docente possa trazer para os professores inúmeros benefícios na efetivação de sua prática profissional. Desta forma, percebe-se a existência de um grande desafio para a formação docente: incorporar essas tecnologias e fazer bom uso delas em prol do sucesso educacional. Abordaremos as dificuldades no uso das tecnologias digitais no meio educacional em relação aos seus procedimentos didático-metodológicos e sua utilização pelos professores em regência de sala.

O trabalho em questão busca investigar uma inquietação levantada ainda durante os diversos cursos de formação que participamos enquanto professores efetivos, onde percebemos o pouco uso das TICs enquanto formas metodológicas de inovação para as aulas nas diversas disciplinas. Assim, faz-se urgente e necessário um estudo acerca do uso das TICs enquanto recursos didáticos e tecnológicos, sendo inovadores no processo de formação de professores.

Nossos docentes precisam ser instigados e treinados a usufruírem dos recursos tecnológicos existentes no meio educacional como forma de inovar o processo ensino-aprendizagem. Acreditamos ser o curso de formação de professores um espaço onde poderão ser desenvolvidas estratégias pedagógicas inovadoras capazes de alavancar o campo educacional por meio do uso das TICs.

A sociedade contemporânea é marcada por constantes transformações tecnológicas. Existem alguns estudos acerca das mídias digitais, processo educativo e formação docente, porém, estamos buscando inovações para agregar as já existentes no processo de formação de professores, tendo em vista que hoje contamos com inúmeras estratégias tecnológicas que poderão trazer uma nova roupagem para esta formação.

Buscamos respostas para a seguinte indagação: quais as contribuições das TICs no processo de formação dos professores? Acredita-se em

uma docência crítica capaz de interferir na transformação do espaço pedagógico e produzir efeitos imediatos nas aprendizagens. Portanto, ressaltar os recursos tecnológicos nesta produção acadêmica é de suma importância para a formação de professores e suas metodologias, pois, é através delas que poderemos ter resultados produtivos em pouco espaço de tempo.

Para tanto, propôs-se como objetivo geral identificar estratégias pedagógicas por meio do uso das TICs, que sejam capazes de inovar a prática pedagógica de docentes. Em se tratando de objetivos específicos, procura-se: descrever a relevância das mídias digitais frente às inovações tecnológicas no celeiro educacional da atualidade; analisar os recursos tecnológicos existentes no mundo virtual que possibilitem aulas dinâmicas e criativas; e propor estratégias atraentes e inovadoras utilizando as TICs durante o processo de formação docente.

Hoje, pode-se contar com recursos tecnológicos inovadores que indicam novas formas de produzir conhecimento. Fala-se, ainda, dos recursos existentes no mundo digital, capazes de favorecer uma aprendizagem satisfatória para todos por meio da utilização de ferramentas digitais no contexto educacional que podem gerar novas formas de pensar e de agir. As inovações tecnológicas aparecem trazendo um viés que pode contribuir significativamente para o sucesso do trabalho desenvolvido no setor educacional, porém, para que isso aconteça faz-se necessário que tenhamos profissionais especializados, capazes de manusear um computador sem dificuldades.

Nesse contexto histórico, com o intuito de exemplificarmos o que ora estamos debatendo, a priori abordamos aqui aspectos relacionados às concepções de conhecimento e aprendizagem, onde tentaremos explicar de que forma acontece a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem, para, em seguida, compreendermos a maneira que o indivíduo concebe este conhecimento e usa em benefício próprio, seja ele digital ou social.

Para Piaget, o desenvolvimento mental dá-se espontaneamente a partir de suas potencialidades e da sua interação com o meio. O processo de desenvolvimento mental é lento, ocorrendo por meio de graduações sucessivas através de estágios: período

da inteligência sensório-motora; período da inteligência pré-operatória; período da inteligência operatória-concreta; e período da inteligência operatório-formal. (BASSO, 2004, s.p).

Conforme o pensamento acima, o desenvolvimento do raciocínio lógico do indivíduo acontece por meio da interação do sujeito (indivíduo) com o objeto (algo a ser conhecido), ou seja, é por intermédio das interações com o mundo que o cerca que a pessoa constrói sua aprendizagem. Dessa forma, fica patente a relevância dada por Piaget referente ao “meio” como fator estimulante que pode contribuir para um bom desempenho educacional; se o indivíduo vive em um ambiente que lhe permite muito contato com equipamentos digitais, tais como *notebook*, computadores, livros, disquetes, CDs, *data show*, dentre outros, tudo isso funciona como fator estimulante para fazer parte do mundo digital.

Consideram-se as tecnologias digitais como um fator de suma importância para a inclusão de pessoas que ainda não possuem domínio para navegar em um mundo virtual, afinal, a educação moderna e digital deve se basear no uso das novas tecnologias e no fomento de criatividade por meio da aprendizagem com os erros, sem medo do sucesso ou do fracasso, pois, todos somos sujeitos capazes de superar quaisquer que sejam os obstáculos.

A tarefa nesta era de rápida mudança social, intelectual e tecnológica é tornarmo-nos conscientes de nossas ações e expandir nosso conhecimento virtual para, assim, superarmos os obstáculos que a sociedade pode nos apresentar. A tecnologia da informação tornou-se ferramenta indispensável para a implantação efetiva dos processos de socialização e de saberes para transformação e implementação de um mundo globalizado, no qual o uso das inovações tecnológicas passa a ser um fator indispensável para sociedade moderna. Com a utilização das novas tecnologias e da Internet, houve uma explosão que gerou a expansão da aprendizagem virtual em praticamente todo o mundo. Com essa expansão do conhecimento virtual, fez-se necessária a criação de espaços que favorecessem oportunidades de acesso ao mundo digital. Isso fez com que os indivíduos procurassem qualificar-se por intermédio das inovações tecnológicas.

Foi a partir dos anos 90 que a informática passou a adentrar o celeiro educacional por intermédio da implantação dos Laboratórios de Informática. Desde esta época, os Laboratórios passaram a fazer parte da rotina dos educandos e também a constar nos planejamentos do fazer pedagógico de cada escola. Sua existência pode contribuir com a evolução dos processos de ensino e de aprendizagem por conta da tecnologia, porém, os resultados não foram tão satisfatórios como o esperado.

Achar que o computador provocaria mudanças radicais no fazer cotidiano na escola, como fez, por exemplo, no sistema financeiro, bancário, foi não só superestimar o poder da máquina, mas também subestimar o papel do professor. Estava absolutamente equivocado quem pensou que essa máquina, por si só, transformaria a escola e a educação que oferece. (MARINHO; LOBATO, 2010, s.p).

Portanto, muitas são as estratégias que se usam em prol do aprendizado, poucos são os resultados favoráveis. Acredita-se que, após adentrar ao mundo digital, uma nova janela é aberta para o indivíduo, onde este passa a conhecer um mundo antes desconhecido, mundo este que possui uma diversidade de atrativos capaz de favorecer sua progressão pessoal, social e profissional, basta que aprenda a manusear esta nova tecnologia a favor de seu próprio crescimento profissional.

Professores e alunos reunidos em equipes ou comunidades de aprendizagem, partilhando informações e saberes, pesquisando e aprendendo juntos; dialogando com outras realidades; dentro e fora da escola, este é o novo modelo educacional possibilitado pelas tecnologias digitais. (KENSKI, 2006, p.66).

Conforme o relato supracitado, o modelo de educação proposto na era digital trata-se de uma nova forma de aprender e de ensinar, em que a aprendizagem acontece de forma coletiva pela troca de experiências e pelas histórias vivenciadas por cada indivíduo pertencente à realidades diferentes, que trazem consigo a vontade de aprender e de dividir seus

conhecimentos com os demais, independentes de onde estejam, pois, nesta nova modalidade de ensino, o desempenho intelectual de cada um está intimamente agregado ao seu empenho.

É preciso que o professor, antes de tudo, posicione-se não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, um pedagogo, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele. (KENSKI, 2006, p.48)

A associação ao computador é recorrente quando se pensa na combinação entre tecnologia e processos educacionais, pois, a unificação destes processos favorece a inclusão digital e social de indivíduos que vivem alheios a este mundo virtual cada dia mais presente de nossa realidade. Dessa maneira, constata-se que, ao longo da história da educação, a tecnologia vem sendo incorporada ao fazer pedagógico com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem por meio do mundo virtual.

Sabemos que a escola está buscando, cada vez mais, estratégias diversificadas em prol da melhoria na qualidade de seu ensino. Muitas são as metodologias adotadas e o uso dos computadores no ambiente educacional pode trazer impactos significativos, desde que sejam utilizados de forma satisfatória e venham ao encontro do Projeto Político Pedagógico da escola, contribuindo para a melhoria do desempenho dos processos de ensino e de aprendizagem de todos que fazem o ambiente escolar.

É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação do novo, pois, o mundo tecnológico muda a cada momento e temos que estar atualizados com as inovações e mudanças. Segundo afirma Kenski (2006, p.32), “na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um banco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes e pode continuar a aprender”. Conforme o exposto, as tecnologias estão presentes em nossa vida, seja na escola, na rua, em casa ou no trabalho, e fazemos uso destes equipamentos digitais sem que percebamos.

O grande desafio proposto nesta produção acadêmica será a mudança de antigas práticas de trabalho de rotina simples, executadas manualmente, para práticas mais sofisticadas, através do uso das tecnologias digitais inovadoras, haja vista que estamos vivendo uma nova sociedade, onde as tecnologias de informação funcionam como ferramentas indispensáveis nas resoluções de tarefas cotidianas.

Em nossas relações cotidianas não podemos deixar de sentir que as tecnologias transformam o modo como nós dispomos, compreendemos e representamos o tempo e o espaço à nossa volta. Sem nos darmos conta, o mundo tecnológico invade nossa vida e nos ajuda a viver com as necessidades e exigências da atualidade. (KENSKI, 2006, p.31).

Conforme o pensamento supracitado compreende-se que as tecnologias passaram a fazer parte do nosso dia a dia enquanto ferramentas essenciais para agilizar tarefas desenvolvidas através de recursos tecnológicos inovadores, gerando, assim, uma nova forma de pensar e agir mediante as dificuldades vivenciadas dentro e fora da escola. O mundo digital está ao alcance de todos, basta que saibamos usufruir das regalias que este oferece, ou seja, necessitamos do conhecimento para manusear as ferramentas que o mundo digital possui, para que assim, possamos adentrar nesse mundo encantador da virtualidade. É nesse mundo que encontramos as mais diversas possibilidades de acessos às informações e formações em plena comodidade.

No entender de Kenski (2006, p.38), “como nômades telemáticos, libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre o espaço e o tempo e ganhamos o poder de estar em todos os lugares sem sairmos do mesmo lugar”. Esse é o novo modelo de educação utilizado na era da modernidade, onde o conhecimento está presente em todos os lugares nas mais variadas formas, basta que tenhamos acesso às redes digitais para que possamos fazer bom uso dele.

O processo de formação docente oportuniza aos acadêmicos o primeiro contato com sua futura profissão: professor regente. Porém, as queixas são percebidas ainda nas aulas de estágio sobre as metodologias utilizadas a fim de suprir as ansiedades dos alunos que pouco interagem

durante as explicações das aulas. Dessa forma, entende-se ser o estágio uma etapa de grande significado no processo de formação dos futuros professores. “O estágio com pesquisa é, por excelência um espaço de reflexão sobre a carreira docente. É o momento de rever os conceitos sobre o que é ser professor, para compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade”. (Lucena, 2012, p.31). Desta forma, acredita-se que o estágio supervisionado é o espaço onde se constrói aprendizagem e socializa saberes, principalmente para aqueles que ainda não exercem a profissão docente, portanto, esta disciplina prepara os alunos estagiários para o magistério, onde, em meio a esta preparação, pode-se fazer uso dos recursos tecnológicos existentes objetivando formas metodológicas mais sofisticadas através da utilização das TICs.

Através deste trabalho, pretendemos contribuir para uma nova leitura da realidade docente e suas tecnologias, procurando fortalecer a busca do conhecimento tecnológico e, assim, incluir digitalmente todos os indivíduos que corroboram direta ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem e de gestão, de modo que predomine uma aprendizagem para todos e todas e, dessa forma, gestores, professores, funcionários, acadêmicos e comunidade possam usufruir destes recursos tecnológicos, afinal, o que deve prevalecer neste espaço de construção é a comunicação e, quando se fala nesta, denotam-se inúmeras linguagens que devem ser para a ampliação coletiva do crescimento social e profissional de todos.

Sabe-se que as tecnologias possuem um potencial significativo que pode contribuir nos espaços pedagógicos de forma satisfatória. Assim, estamos buscando novas maneiras para incutir, durante todo o processo de formação docente, diversas inovações tecnológicas por meio das mídias digitais. Sabe-se, ainda, que todos os professores utilizam TICs, alguns de forma mais frequente e diversificada, enquanto outros não fazem uso destas mídias digitais por falta de domínio. O indicativo da falta de formação para os professores usarem de maneira adequada as tecnologias é evidente, por isso, estamos propondo uma reflexão que, com certeza, contribuirá para aqueles que acreditam e idealizam com uma educação de qualidade voltada para todos sem distinção de raça, sexo ou cor.

Nossa pesquisa foi de cunho bibliográfico e está classificada numa abordagem qualitativa e descritiva, pois, tratou-se de uma observação sobre um objeto pesquisado, analisando suas peculiaridades no contexto em que está inserido e considerando todos os elementos que dele fazem parte. Durante a execução deste estudo, fez-se necessário seguir algumas características básicas essenciais para o enriquecimento desta produção. Esse tipo de pesquisa busca retratar a realidade de forma complexa e profunda, considerando todos os aspectos que estão em sua volta.

Defendemos uma educação voltada para o uso das TICs que promova a integração entre os aspectos pedagógicos e tecnológicos durante o processo de formação docente. Por isso, fizemos esta análise sobre as possibilidades de uso das TICs enquanto estratégias positivas para o processo de formação de professores.

Ficaram evidentes as dificuldades demonstradas pelos professores em relação ao uso das ferramentas existentes no mundo digital, pois, a grande maioria destes possuem, no máximo, formação inicial básica acerca da utilização destes recursos, dificultando, assim, o andamento de todo o trabalho desenvolvido. Faz-se necessário e urgente desenvolver ações capazes de transformar a realidade que se apresenta, pois, a educação deve refletir sobre o seu papel e propor novos rumos de forma a contribuir no desenvolvimento de cidadãos autônomos, capazes de dominar os insumos tecnológicos atuais.

A informatização da sociedade, com a ampliação do uso de tecnologias e das redes de informação e de comunicação, conduz a mudanças e exerce papéis significativos de atuação na sociedade, alterando sua forma de agir e originando diversos programas com o objetivo de proporcionar a inclusão digital e social, representada como um bem comum, logo direito de todos em participar dessa nova sociedade.

Ressalta-se aqui a necessidade de reverter as dificuldades ligadas ao terreno concreto da sala de aula em relação ao pouco uso dos recursos tecnológicos existentes nas escolas, antes que esta silencie por completo sua existência e isso passe a ser privilégio de poucos, pois, não podemos esquecer que o mundo digital está diretamente associado a interação com o outro, portanto, o manuseio destas sofisticadas ferramentas necessita ser praticado por todos e para todos.

REFERÊNCIAS

BASSO, Cintia Maria. **Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores**. 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm>. Acesso em: 03 jul. 2016.

DA SILVA, Francisco Cesar Martins. **Formação de professores e as tecnologias digitais na percepção dos professores e alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará**. Disponível em: <http://www.tede.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14238>. Acesso em: 01 jul. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 3ª ed. Campinas – SP: Papirus, 2006.

MARINHO, P. Pedro Simão; LOBATO, Walney. **Tecnologias Digitais na educação: desafios para pesquisa na pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.ich.pucminas.br/pged/arquivos/lp1/tecnologiadigitaiseducacao.pdf>>. Acesso em: 17 set. de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena lima. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Capítulo 04

EDUCAÇÃO NA SAÚDE PARA PRECEPTORES DO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE (SUS): Estratégias de Ensino-Aprendizagem

Elizabete Gonçalves Magalhães Filha
Lídia Maria Feitosa Guedes
Ariza Maria Rocha

Introdução

As primeiras décadas do século XX marcaram o surgimento das ações de Educação em Saúde no Brasil, sendo que, a partir de 1940, na saúde pública, essas práticas apresentavam-se de forma autoritárias, biologicistas e tecnicistas através das campanhas sanitárias da Primeira República e da ampliação da medicina preventiva para algumas regiões do país (GOMES; MERHY, 2011; ALVES; AERTS, 2011).

De acordo com Gomes e Merhy (2011), até a primeira metade da década de 1970, a Educação em Saúde restringia-se às práticas isoladas e com caráter de prevenção de doenças. Concomitantemente, a atenção à saúde resumia-se basicamente às práticas curativas de medicina privada e nos hospitais da previdência social, para os trabalhadores que tinham carteira assinada, sendo que as classes pobres possuíam péssimas condições de vida e saúde, não refletindo o crescimento econômico que o país apresentara principalmente na última década (SAITO, 2014a).

A segunda metade da década de 1970 marcou o início da abertura política do país desencadeado por muitos movimentos, tais como o da teologia da libertação ligado à Igreja Católica e o da educação popular sistematizado por Paulo Freire, contando com o engajamento de profissionais da saúde que apoiavam uma relação menos vertical entre sua

classe e a sociedade, abrindo espaço para a eclosão da Educação Popular em Saúde e suas matrizes dialógicas e problematizadoras (GOMES; MERHY, 2011; OLIVEIRA; WENDHAUSEN, 2014).

Saito (2014a) afirma que o processo de reforma sanitária aconteceu por meio de várias lutas políticas e institucionais que se intensificaram durante toda a década de 1980, sendo importantes marcos teórico e político para a reestruturação da saúde a 8ª Conferência Nacional de Saúde em 1986 e a Constituição Federal de 1988 com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), afirmando a saúde como direito universal e responsabilidade do Estado, competindo ao SUS ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde e o desenvolvimento científico e tecnológico (GOMES; MERHY, 2011).

Os princípios e diretrizes do SUS foram homologados através da Lei Orgânica da Saúde 8.080/1990, que apresentou condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, enquanto a Lei 8.142/1990 garantia a participação da comunidade na gestão do SUS e descrevia como se daria a transferência de recursos financeiros (SAITO, 2014b).

Nesse contexto, enfoca-se um novo paradigma no âmbito assistencial com a ampliação do conceito de saúde, forma de cuidar centrada no indivíduo e na família, combate aos determinantes sociais que causam o adoecimento, promoção da saúde e qualidade de vida, necessitando também de novas práticas de Educação em Saúde que proporcionassem participação, diálogo, empoderamento, emancipação e corresponsabilização (OLIVEIRA; WENDHAUSEN, 2014).

Para atender aos requisitos supracitados e afirmar a Atenção Primária à Saúde (APS) como porta de entrada para o SUS, criou-se, em 1994, o Programa Saúde da Família, consolidando-se em 2006 através da Portaria MS/GM Nº 648, sendo esta revogada em 2011 pela Portaria MS/GM Nº 2.027 que trata da Política Nacional da Atenção Básica e altera a nomenclatura de PSF para Estratégia Saúde da Família (SAITO, 2014b).

De acordo com Tempski (2013), o século XXI trouxe consigo o desafio de aprimoramento das transformações no contexto histórico para o âmbito da formação, fazendo-se imprescindíveis mudanças nos currículos, nas universidades e nas práticas docentes, sendo que as Diretrizes

Curriculares Nacionais (DCNs) enfatizam o ensino voltado para a realidade e necessidades de saúde da população, o que definitivamente pode ser alcançado se o SUS for cenário de aprendizagem.

Dessa forma, a academia volta os olhos para além dos seus muros, passando a construir parcerias e uma nova maneira de entender a formação na saúde, contando com o SUS como uma rede de escola de atenção à saúde, assumindo maior responsabilidade na formação de pessoas e na construção de conhecimentos. Essa ampliação dos cenários de aprendizagem na área da saúde coloca a preceptoria no SUS em destaque, assim como o protagonismo dos preceptores na formação de profissionais (TEMPSKI, 2013).

Neste sentido, este construto tem como objetivo relatar a experiência de formação de educadores em saúde para preceptoria no âmbito do SUS, focalizando a importância das estratégias ativas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competências e habilidades.

1 Método

Trata-se de um Relato de Experiência das estratégias de ensino-aprendizagem vivenciadas entre 2013 e 2014 no Curso de Especialização Educação em Saúde para Preceptores do SUS, parceria do Hospital Sírio-Libanês (HSL) / Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa (IEP) e do Ministério da Saúde (MS), sendo uma das iniciativas do Projeto de Apoio ao SUS para contribuir com a melhoria da atenção à saúde, por meio da capacitação de profissionais em Educação em Saúde, de modo que sua atuação como preceptores em cenários reais de trabalho no SUS favoreça a aprendizagem e a produção de novos conhecimentos. A Especialização foi oferecida na modalidade semipresencial, com carga horária total de 360 horas, sendo: 288 horas presenciais e 72 horas de trabalho a distância, representando, assim, 20% da carga horária total.

O Curso foi estruturado em seis Unidades Educacionais (UE): I. “Formação Coerente com as Necessidades de Saúde da População” (Educação nos cenários do SUS, Aprendizado em campo de prática e Identificação das necessidades de saúde); II. “Integração Ensino-Serviço” (Análise das necessidades de saúde e Plano de integra-

ção ensino-serviço); III. “Planejamento do Processo Educacional I” (Práticas educativas no SUS e Planejamento da atividade educacional); IV. “Planejamento do Processo Educacional II” (Competências emocionais e Teorias/Estratégias educacionais); V. “Planejamento do Processo Educacional III” (Estratégias de avaliação, Planos educacionais e Preceptoria na formação na saúde); e VI. “Gestão do Processo Educacional” (Gestão na preceptoria e Educação/Trabalho interprofissional). Essas atividades foram desenvolvidas individualmente, ou com o apoio de facilitadores que coordenaram os Grupos Diversidades (06 membros) e Grupos Afinidades (12 membros), definidos no início do Curso e, ainda, mediadas por especialistas que contribuíram através de transmissões de vídeos.

Tempiski (2013) diz que o currículo do Curso de Especialização em Educação na Saúde para Preceptores do SUS foi estruturado em dois eixos: simulação da realidade (*Team Based Learning* ou Aprendizagem Baseada em Equipe; Oficina de Trabalho; Situação-Problema; Plenária; Cineviagem; dentre outros) e contexto real do trabalho do especializando (Narrativas; Projeto Aplicativo; Portfólio; Trabalho de Conclusão de Curso; Educação a Distância; Aprendizagem Autodirigida; dentre outros).

2 Análise e discussão

Essa construção de conhecimento teve como base a espiral construtivista que, segundo Tempiski (2013), é a representação do processo ensino-aprendizagem na forma de uma espiral que traduz a relevância das diferentes etapas educacionais desse processo como movimentos articulados e que se retroalimentam: identificando o problema e formulando explicações; elaborando questões de aprendizagem; buscando novas informações; construindo novos significados e avaliando o processo. Portanto, este relato apresenta a trajetória da busca do conhecimento dos diversos assuntos trabalhados em cada UE e o registro dos processos vivenciados a partir dos movimentos de construção do saber, nos quais foram utilizadas abordagens ativas de educação, assim como percepções pessoais desse processo de ensino-aprendizagem.

2.1 Team Based Learning (TBL) ou Aprendizagem Baseada em Equipe

Conforme Tempski (2013), o TBL é uma estratégia que focaliza o desenvolvimento cognitivo através da resolução de problemas, favorecendo aprendizagem colaborativa com distintos saberes e experiências. É desencadeado a partir de uma situação-caso que cada participante analisa individualmente e responde a um conjunto de testes, seguindo com a discussão e consenso pela equipe, finalizando com a votação e o debate da temática com um especialista.

Os TBLs foram desenvolvidos sempre nos encontros do Grupo Diversidade, constituindo-se num método bastante motivador, possibilitando o estudo de matérias relevantes através da discussão de textos, despertando para a capacidade de análise, decisão, trabalho em grupo e ampliação do conhecimento, mediatizado por um especialista:

- UE I/ TBL “Educação nos Cenários do SUS” - Auxiliou a compreensão de conceitos da educação de adultos e discutiu a aplicação deles nas práticas educativas nos diferentes cenários do SUS;
- UE I/ TBL “Aprendizado em Campo de Prática” - Abordou as políticas públicas interministeriais (Pró-Saúde, Pet-Saúde e Pró-Residência) que representam um reforço ao modelo de formação profissional em cenários do SUS, discutindo a interface da preceptoría com as políticas de reorientação da formação na saúde e as DCNs;
- UE II/ TBL “Análise de Contexto e Plano de Intervenção - Visão e Ação” - Elaborou-se o diagnóstico situacional, partindo da análise do contexto do serviço de saúde e seguindo com a elaboração do plano de intervenção utilizando a Matriz de Grove, ferramenta utilizada para execução e gestão de projetos;
- UE III/ TBL “Planejamento do Processo Educacional” - Abordaram-se as diversas expressões de currículo (declarado, ensinado, aprendido e oculto) e passos para o seu planejamento;
- UE III/ TBL “Definição de Objetivos Educacionais” - Trabalhou-se a definição dos objetivos educacionais para o desenvolvimento de competências;

- UE IV/ TBL “Competências Emocionais - Fazer, Pensar e Sentir: será que a ordem dos fatores altera o produto?” - Apontou o desafio de usar “consciência e emoções” simultaneamente e de forma balanceada no direcionamento das ações de preceptoria;
- UE IV/ TBL “Teorias e Estratégias Educacionais” - Apresentou como objetivo discutir as principais teorias de educação de adultos, identificando a aplicação delas nas diferentes estratégias de ensino-aprendizagem na formação na saúde;
- UE V/ TBL “Estratégias de Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem” - Discutiu-se a importância de um currículo baseado em competências para estabelecimento de um sistema de avaliação e perspectivas na avaliação de desempenho clínico (Mini-CEx, OSCE e Avaliação 360°);
- UE VI/ TBL “Educação e Trabalho Interprofissional” - Identificou-se que o trabalho interprofissional pressupõe a colaboração nas ações de saúde, melhorando a qualidade assistencial e reduzindo riscos para os usuários, sendo indispensável o desenvolvimento de políticas destinadas aos processos de aprendizado na saúde;
- UE VI/ TBL “Gestão de Conflitos na Preceptoria” - Discutiu-se como gerenciar conflitos e contornar adversidades, com inteligência e calma, sem atitudes precipitadas, partindo do entendimento do problema e opções de resolução, criando ambiente propício para a tomada de decisões em colaboração com os envolvidos.

2.2. Oficina de Trabalho (OT)

Honsberger e George (2012) afirmam que o processo de aprendizagem em uma oficina começa com a experiência e o conhecimento prévio dos participantes, sendo importante fazer a ligação com novos conceitos e teorias, permitindo que eles aprendam uns com os outros. A OT é uma atividade presencial que pode ser realizada em pequenos ou grandes grupos, orientada ao desenvolvimento de capacidades de caráter instrumental e de conhecimentos operacionais (TEMPSKI, 2013).

Algumas OT foram desenvolvidas com toda a turma e outras nos Grupos Diversidades ou Afinidades, sempre mediadas pelas facilitadoras ou pelos especialistas. Possibilitaram, ainda, “aprender fazendo”, desencadeando a produção de instrumentos didático-pedagógicos que potencializaram habilidades voltadas à criação e difusão do processo ensino-aprendizagem, com destaque para o trabalho em grupo, quando as experiências dos participantes oportunizaram a construção de novos conhecimentos:

- UE I/ OT “Como Fazer e Receber Críticas” - Apresentou como objetivo conhecer os dez critérios avaliativos considerados relevantes para os participantes e as diferentes perspectivas sobre o mesmo conjunto de critérios, permitindo uma reflexão crítica acerca do processo de avaliação;
- UE I/ OT “Qual é o Seu Talento?” - Possibilitou a vivência de dificuldades e fortalezas do processo educativo de adultos de forma lúdica, traçando um paralelo entre o vivido no Curso e a prática de preceptoria no SUS;
- UE I/ OT “Identificação das Necessidades de Saúde” - Proporcionou a discussão sobre a dissociação da formação com as necessidades de saúde da população e a importância da integração ensino-serviço na formação dos profissionais da saúde;
- UE II/ OT “Análise das Necessidades de Saúde utilizando a Matriz SWOT” - Possibilitou a identificação de necessidades de saúde de um município fictício, permitindo trabalhar o ambiente interno (instituição) e reconhecendo nele as forças e fraquezas, bem como o ambiente externo (lugar onde se encontra a instituição), reconhecendo nele as oportunidades e ameaças, proporcionando o planejamento de soluções para os problemas encontrados;
- UE II/ OT “Integração Ensino-Serviço” - Permitiu a elaboração de um plano de integração ensino-serviço que mostrou a importância dessa conexão na formação dos profissionais da saúde e as vicissitudes na edificação coletiva entre academia e realidade;
- UE III/ OT “Práticas Educativas no SUS” - Apresentou como objetivo discutir os conceitos de currículos, projeto pedagógico

e planejamento educacional, refletindo sobre como se insere a aprendizagem nos cenários do SUS e proporcionando o planejamento do processo educativo para uma prática nos serviços de saúde;

- UE III/ OT “Teia da Vida” - Apresentou como objetivo buscar integração dos projetos educacionais da OT anterior a partir dos pontos convergentes com o desenvolvimento da dinâmica de grupo “Teia da Vida”;
- UE IV/ OT “Matriz de Competências- Plano Educacional” - Cada Grupo Diversidade aprimorou os objetivos listados no plano educacional, elaborando uma matriz de competências que contemplava as estratégias educacionais, método avaliativo, recursos necessários e cenário de ensino-aprendizagem;
- UE V/ OT “Avaliação Formativa- *Feedback*” - A turma foi dividida em quatro grupos para montar a encenação sobre a avaliação formativa (dois grupos mostrando a avaliação coerente e dois mostrando a avaliação incoerente), apontando os pontos positivos e negativos de cada tipo de avaliação;
- UE VI/ OT “Gestão do Processo Educacional na Preceptoria” - Apresentou como objetivo refletir sobre a gestão do processo educacional na preceptoria, bem como as competências exigidas para o preceptor na formação da saúde nos cenários do SUS.

2.3 Situação-Problema (SP)

Tempeski (2013) salienta que as SPs foram elaboradas pelos autores do Curso e cumpriram o papel de disparadoras do processo ensino-aprendizagem. Foram processadas em dois momentos, sendo o primeiro denominado síntese provisória, onde gerava questões disparadoras que eram trabalhadas individualmente através de pesquisas bibliográficas e partilhadas nos Fóruns. O segundo, nova síntese que aconteceria no encontro seguinte, momento de discussão em grupo do que havia sido trabalhado anteriormente e conclusão da atividade, com grande aprendizado para a equipe e estímulo à autoaprendizagem.

As SPs aconteceram sempre no Grupo Afinidade através do processamento de situações baseadas nas práticas profissionais, possibilitaram automotivação e compromisso com a realidade de saúde da população, despertando para transformá-la, bem como a responsabilidade pela própria aprendizagem, desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em equipe:

- UE I/ SP 01 “Novidades...” - Objetivou discutir as inovações metodológicas na educação de adultos. Questões disparadoras de aprendizagem: o que são metodologias ativas? Quais os propósitos e funções das metodologias ativas? Qual o impacto no perfil pessoal e profissional proporcionado pelas metodologias ativas? O que é ensino a distância?
- UE II/ SP 02 “Perda de Tempo...” - Objetivou discutir o SUS como cenário de aprendizagem e suas fortalezas e desafios. Questões disparadoras de aprendizagem: quais os problemas assistenciais decorrentes da supervalorização da clínica? Qual a importância o trabalho multiprofissional em saúde? Qual a formação coerente para produzir o perfil profissional que atenda as necessidades de saúde da população na APS?
- UE III/ SP 03 “Amanhã é Outro Dia”- Objetivou discutir a importância do planejamento educacional para a integração ensino-serviço. Questões disparadoras de aprendizagem: qual o planejamento educacional adequado ao campo de estágio? Qual embasamento legal para a supervisão dos estágios no campo da Enfermagem?
- UE IV/ SP 04 “Vamos Vegetalizar a Botânica?” - Objetivou discutir valores éticos e humanísticos envolvidos nas atividades educativas nos cenários e práticas do SUS. Questões disparadoras de aprendizagem: qual a importância do portfólio no processo de ensino-aprendizagem como instrumento avaliativo? Aprendizagem x aprendizagem significativa: qual a importância na formação dos profissionais na área da saúde? Qual o valor da humanização do processo de aprendizagem na formação e na assistência?

2.4 Narrativa

Atividade organizada por meio de trabalho em pequenos grupos para o processamento de situações trazidas pelos participantes a partir de suas próprias experiências, que também cumprem o papel de disparadoras do processo ensino-aprendizagem. Proporciona, de forma mais direta e intensa, a reflexão dos contextos locais de cada participante, além de abrir um espaço significativo para o desenvolvimento de algumas capacidades, como ampliação dos sentidos (escutar, olhar, sentir, percepção) e das dimensões intelectual e afetiva (TEMPSKI, 2013).

Essas atividades aconteceram em encontros do Grupo Afinidade. Feitas individualmente, eram processadas primeiramente com a síntese provisória (geravam questões disparadoras de aprendizado que eram pesquisadas em bibliografias, feito análise crítica sobre a temática e partilhadas no fórum) e, posteriormente, com a equipe no encontro seguinte, originando uma nova síntese. Importante por valorizar a experiência prévia e proporcionar discussão entre a relação teoria e prática:

- UE II/ Narrativa 01 “Experiência Traumática”- Questões disparadoras de aprendizagem: por que persiste a metodologia tradicional na maioria das instituições de ensino? O que poderia ser feito para mudar o perfil do docente tradicional?
- UE V/ Narrativa 02 “Eu Preceptor e Minha Prática”- Questões disparadoras de aprendizagem: qual a importância da afetividade do preceptor na formação humanística do aluno? O que é inteligência emocional e como pode ser usada no campo de estágio?

2.5 Plenária

De acordo com Tempiski (2013), trata-se de atividade presencial desenvolvida para compartilhar sínteses e produções, possibilitando sugestões para aperfeiçoamentos que serão trabalhadas e reapresentadas no encontro subsequente.

Essas Plenárias aconteceram em encontros com toda a turma e foram importantes por proporcionar a partilha do conhecimento de produtos dos Grupos Diversidades ou dos Grupos Afinidades, contribuindo para aperfeiçoamento do instrumento construído:

- UE II/ Plenária “Planos de Integração Ensino-Serviço” - Discutiu-se o contexto de integração ensino-serviço a partir de cenários simulados;
- UE IV/ Plenária “Apresentação dos Projetos Aplicativos (PA)” - Apresentou-se a construção do PA, discutindo sua elaboração, dificuldades e possibilidades;
- UE V/ Plenária “Planos Educacionais (PE)” - Discutiram-se os PEs a partir das questões norteadoras: a nossa estratégia de avaliação consegue atender a capacidade da proposta? A competência de capacidade é adequada ao nível dos educandos? A duração do processo educacional é suficiente para o aprendizado? A estratégia educacional escolhida está adequada para aquisição da capacidade proposta? Temos recursos necessários para sua efetivação? As competências emocionais foram contempladas no plano educacional?
- UE VI/ Plenária “Socialização dos PAs” - Apresentação dos PAs através da síntese (Título; Processo de Construção; Dificuldades e Facilidades; e Outros Aspectos).

2.6 Cineviagem

Atividade social e artística dentro de um contexto pedagógico que contribui para a aprendizagem de forma ampliada e diversificada. Pode ainda ser organizada de maneira articulada com uma oficina de trabalho (TEMPSKI, 2013).

As cineviagens foram inspiradoras por somar momento de descontração e relaxamento à ocasiões de análise e discussão que potencializaram as interpretações e a construção de novos conhecimentos.

- UE I/ Filme “Minhas tardes com Margueritte”- Essa atividade teve como objetivo contribuir para uma visão ampliada no processo de educação de adultos;
- UE II/ Vídeo “A Árvore e o Menino Indiano”- Partilhou-se a ligação que esta pequena história tem com a Educação Tradicional/ Educação Transformadora, tais como a necessidade de atitude e a importância do trabalho em equipe;

- UE III/ Filme “Como Estrelas na Terra - Toda Criança é Especial” - Mostrou a importância de reconhecer as necessidades específicas e encontrar a forma adequada que favoreça o aprendizado;
- UE IV/ Filme “Escritores da Liberdade”- Revelou a necessidade de ousadia para superação da violência e de outras consequências das desigualdades sociais, mostrando que existem diversas formas de ensinar e aprender;
- UE V/ Filme “Intocáveis”- Mostrou a comparação entre mundos opostos com suas deficiências (social em um caso e física no outro) e suas potencialidades para superação das adversidades.

2.7 Portfólio

O Portfólio é uma maneira criativa de construção de aprendizagem, um trabalho cuidadosamente tecido pelas mãos dos próprios educandos que, ao fazê-lo, revelam-se por meio de diferentes linguagens, pois, evidenciam não o que “assimilaram” de conteúdos, mas, sim, como vão constituindo-se como profissionais. É um meio pelo qual se permite avaliar o ensino-aprendizagem e o desempenho do educando através da análise crítica-reflexiva do próprio participante do processo educativo (LIMA; VALIENGO; SILVA, 2014).

As atividades para construção do Portfólio aconteceram nos encontros do Grupo Afinidade. A primeira foi coletiva, através de leitura, com posterior discussão e esclarecimento de dúvidas. As atividades seguintes foram individuais, sendo observado o formato de organização do mesmo pela facilitadora, que buscou apoiar a construção da trajetória do especializando no curso. É no Portfólio que se pode encontrar todas as produções e sínteses reflexivas, que buscaram identificar as facilidades e dificuldades encontradas, com ênfase no trabalho dos Grupos Diversidade e Afinidade, focalizando o aprendizado individual e coletivo. O Portfólio configurou-se como importante instrumento de avaliação e serviu como material de apoio para a construção do TCC.

2.8 Projeto Aplicativo (PA)

É uma atividade coletiva, desenvolvida em pequeno grupo, no sentido da construção de uma intervenção na realidade ou pesquisa-a-

ção, um tipo de pesquisa participativa que envolve todos os participantes na seleção, pactuação e caracterização de um problema para a construção de uma proposta de intervenção, visando à aplicação de ferramentas para a melhoria dos processos de formação na saúde (TEMPSKI, 2013).

Processo de Construção do PA do Grupo Afinidade II:

- UE I/ PA (OT) “Diagnóstico Situacional” - Discutiram-se os problemas educacionais encontrados na região que embargam a consolidação do SUS;
- UE II/ PA (OT) “Matriz Decisória e Matriz de Consenso” - Construiu-se o consenso do grupo sobre os problemas educacionais no cenário do SUS;
- UE III/ PA (OT) “Árvore Explicativa do Problema” - Criou-se um diagrama de causa-efeito que possibilitou a análise do problema priorizado, procurando compreender suas relações causais e planejar ações a serem desenvolvidas;
- UE IV/ PA (OT) “Plano de Intervenção” - Utilizou-se a Matriz de Grove para delimitar recursos, objetivos, estratégias, ações, fatores de sucessos e desafios do PA;
- UE V/ PA (OT) “Estrutura do Projeto Aplicativo” - Delimitou-se a composição do PA (Resumo; Introdução; Problema; Objetivos; Apresentação da intencionalidade do PA; Referencial científico; Experiências exitosas; Percurso metodológico; Proposta de intervenção; Responsáveis; Cronograma; e Referências);
- UE VI/ PA (OT) “Acompanhamento dos Produtos e Redação do PA” - Teve como objetivo desenvolver a competência para o acompanhamento de projetos na fase de execução, utilizando a Planilha Gantt.

2.9 Educação a Distância (EAD)

De acordo com Alves (2011) a EAD é uma modalidade de educação efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde educadores e educandos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.

Neste Curso, contamos com a Plataforma do HSL/IEP, importante suporte da EAD, local disponibilizado para o desenvolvimento das atividades educacionais e gestão acadêmica, publicação das vídeo-transmissões e do material de apoio, socialização de experiências e conhecimento através dos fóruns, avaliações e publicação de produções acadêmicas.

2.10 Aprendizagem Autodirigida (AAD)

Representa espaços protegidos na agenda dos participantes para que realizem suas buscas e análise de informações e construam seus portfólios. Esse é um período ideal para o florescimento das sementes das estratégias ativas de ensino-aprendizagem, plantadas durante os momentos presenciais (TEMPSKI, 2013).

A AAD tratou-se de uma experiência importante por contemplar características intrínsecas, experiência pessoal e profissional, utilização de outras ferramentas de aprendizagem (tais como leitura de vários trabalhos, entrevistas, observações, demonstrações, discussões, produção de materiais, visionamento de filmes e reflexões críticas acerca de tudo que era explorado) e, sendo assim, contemplar a dimensão social, ligados aos fatores do contexto no qual estou inserida, fazendo com que repensasse minha trajetória, reformulasse conceitos e transformasse ou aperfeiçoasse minha prática.

3 Considerações finais

Esse Curso de Educação na Saúde para Preceptores do SUS teve importância fundamental para uma nova concepção de aprendizagem, mudança de paradigma da educação transmissora de conhecimento pela experiência de novas estratégias pedagógicas, onde o educador deixa de ter papel vertical de dono do conhecimento e passa a ter papel horizontal, lado a lado com o educando, atuando como possibilitador da construção do saber, considerando o conhecimento prévio e todo o contexto no qual se encontram inseridos, possuindo o amplo objetivo de transformação da realidade e, ainda baseada no

construtivismo, ou seja, na identificação de problemas e na busca de soluções para estes.

Todas as UEs foram permeadas pela prática da preceptoria da Educação na Saúde nos cenários dos SUS, desde a identificação e análise das necessidades de saúde da população e planos de intervenção, bem como de todo o planejamento do processo educacional, contemplando competências, teorias/estratégias educacionais e avaliação voltados para a integração ensino-serviço, o que garante melhor formação profissional para os aprendizes, educação permanente para os profissionais que atuam no SUS e melhoria na qualidade da assistência integral e, conseqüentemente, satisfação dos usuários.

O perfil de competências de gestão educacional, de assistência e preceptoria, e de ensino-aprendizagem e preceptoria, foram muito bem explorados e edificados através das propostas educacionais deste Curso, que promoveu o desenvolvimento articulado de capacidades cognitivas, psicomotoras e atitudinais, com foco na identificação e na solução de problemas da atenção à saúde, visando, assim, o fortalecimento do SUS.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**. v.10, p.83-92. 2011.

ALVES, G.G., AERTS, D. As práticas educativas em saúde e a Estratégia Saúde da Família. **Ciênc. & Saúde Coletiva**. v.16, n.1, p.319-325. 2011.

GOMES, L.B.; MERHY, E.E. Compreendendo a Educação Popular em Saúde: um estudo na literatura. **Cad. Saúde Pública**. v.27, n.1, p.7-18, jan. 2011.

HONSBERGER, J; GEORGE, L. Facilitando Oficinas: da teoria à prática. **Manual de Treinamentos de Capacitadores**. São Paulo: Projeto Gets, 2012.

LIMA, E.A; VALIENGO, A; SILVA, A.L.R. Experiências de estágio curricular supervisionado e portfólios de aprendizagem. **Ensino Em Re-Vista**. v.21, n.2, p.221-232, jul./dez. 2014.

OLIVEIRA, S.R.G.; WENDHAUSEN, A.L.P. (Re) significando a Educação em Saúde: dificuldades e possibilidades da Estratégia Saúde da Família. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 12 n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2014.

SAITO, R.X.S. Políticas de Saúde. In: OHARA, E. C. C; SAITO, R.X.S (Org). **Saúde da Família: considerações teóricas e aplicabilidade**. 3ed. São Paulo: Martinari, 2014a.

SAITO, R.X.S. Atenção Primária à Saúde. In: OHARA, E. C. C; SAITO, R.X.S (Org). **Saúde da Família: considerações teóricas e aplicabilidade**. 3 ed. São Paulo: Martinari, 2014b.

TEMPSKI, P. **Educação na Saúde para Preceptores do SUS: caderno do curso**. 2ed. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa; Ministério da Saúde, 2013.

Capítulo 05

ENTENDENDO TEA E OS DESAFIOS PEDAGÓGICOS DO PROFESSOR NA SALA DE AULA

Célia de Jesus Silva Magalhães
Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado
Arethucya Silva Magalhães Lucas

Introdução

A inclusão escolar da criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA tem sido um grande desafio na atualidade. São muitos os problemas enfrentados pela família, desde a falta de informação nas instituições escolares, até à falta de formação adequada de professores que, na sua formação inicial, não tiveram nenhum conteúdo curricular desse tema, somando-se a isso, o distanciamento das escolas com relação ao entendimento de como proceder de forma legal e ética para fazer acontecer a inclusão das crianças que apresentam necessidades educacionais especiais, de modo específico as crianças com TEA.

Os estudos sobre crianças com TEA, começaram na década 1940 (século XX) e mais recentemente os estudos tem se intensificado e tem mostrado que na maioria dos casos, as crianças com TEA não conseguem aprender satisfatoriamente pelos métodos tradicionais, daí a nossa preocupação com os desafios que temos que vencer na sala de aula, a partir de intervenções pedagógicas múltiplas e contínuas.

O que justifica a nossa pesquisa, é conhecer quais as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula com relação às crianças com TEA e como acontece a inclusão escolar, pois, sabemos que mesmo tendo a legislação desde a Declaração de Salamanca (1994), LDB 9.394/96, Lei 12.764/12 dentre outras que ampara legalmente os

direitos às pessoas com necessidades educacionais especiais, há muita negligência e desrespeito a esses direitos. É fato que as escolas nem sempre encaram a inclusão como uma ação necessária para o fortalecimento dos direitos educacionais. E daí abre-se um novo leque de questionamentos, - as escolas têm no seu quadro docente, profissionais habilitados para trabalhar a inclusão? O objetivo deste trabalho é investigar quais as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula, bem como identificar as práticas e intervenções pedagógicas mais eficazes direcionadas para a aprendizagem da criança autista.

Utilizando-se desde documentos que orientam a inclusão, como LDB 9.394/96, Lei 12.764/12 e os autores Cunha (2013), Rodrigues & Spencer (2010), Facion (2003), far-se-á inicialmente uma revisão bibliográfica, o que afirmam os autores e quais as pesquisas mais recentes que analisam esse processo de inclusão da criança com TEA, fazendo um estudo mais focalizado sobre as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para minimizar as dificuldades de aprendizagem, diante de tantas outras que se apresentam. O aprofundamento desse estudo, que está em andamento, com a realização de observações em sala de aula e elaboração de relatórios, bem como aplicação de um instrumento de coleta de dados (um questionário) em duas escolas da cidade de Missão Velha, uma pública e uma privada, com 10 profissionais dentre eles professores, pais e coordenação pedagógica. Acredita-se que esses sujeitos poderão nos trazer informações surpreendentes acerca dessas dificuldades e desafios na escola e na sala de aula, frente às intervenções pedagógicas ou a falta delas.

Entendendo TEA e inclusão escolar

A temática é nova e tem se ampliado a partir dos anos 1990, com a Declaração de Salamanca (1994)¹, da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, quando no seu artigo 2º vem enfati-

1 A Declaração de Salamanca é um Documento que tem seu marco espacial na Espanha em 1994, com o objetivo apontar para a criação efetiva de políticas públicas voltadas para a inclusão urgente de crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 jul. de 2016.

zando a educação como direitos de todos, dever do estado e da família. Os artigos 58 e 59 da referida Lei, traz uma ênfase maior a questão da inclusão escolar, generalizando os indivíduos com necessidades educacionais especiais – NEE e seus direitos desde o currículo adequado, professores com formação adequada, educação para o trabalho, acesso aos programas sociais.

Outras Leis, Resoluções, Decretos, foram complementando em linhas gerais, normas, diretrizes, nomenclaturas e direitos sobre a inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ao trazer esse estudo específico, lembramos que ele está dentro da mesma legislação sobre a inclusão, porém houve a necessidade de criar uma legislação própria, já que tem muitas especificidades. É a Lei 12.764/12² – que vem instituir a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa do Espectro Autista, que na sua essência, em instituir a política pública dos direitos da pessoa com TEA, em que a lei explica o que é o autismo nos termos legais e considera o mesmo uma deficiência, ao mesmo tempo em que explicita os direitos:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

b) à moradia, inclusive à residência protegida;

2 Ver Lei Berenice Piana - 12.764/12 - Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do Art.º 98 da Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

- c) ao mercado de trabalho;
- d) à previdência social e à assistência social.

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

(LEI 12.764/2012).

Não podemos entrar na questão sem antes fazermos uma revisão nos conceitos sobre o autismo, segundo Rodrigues & Spencer (2010, p.14), “é um distúrbio do desenvolvimento [...]”. A pessoa autista apresenta dificuldades de realizar mudanças em sua rotina diária, há no entanto a capacidade de refazer ações por imitação, de início, posteriormente por transformação, quando é trabalhado o espaço, casualidade e generalidades em suas ações.

O distanciamento das relações, uma eventual agressividade quando seu ambiente é modificado, as condutas de birra e da difícil participação nas atividades de interação social para nós estudiosos do Autismo, são tentativas diferentes de se comunicar com a realidade social. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 14-15)

A década de 40 (sec. XX), vem marcar os primeiros estudos sobre o Autismo, iniciados por Leo Kanner (psiquiatra), quando fez um trabalho com um grupo de crianças que apresentavam características clínicas específicas, diferente das já estudadas pela literatura da época (IBID).

Os estudos de Leo Kanner (1943, p.20), apud Belisário Júnior (2010), já afirmavam que “a incapacidade para relacionar-se com pessoas e situações” sinalizava para o Transtorno do Espectro Autista.

Segundo Belisário Júnior & Cunha (2010), Kanner descreveu o autismo, destacando as relações sociais afetivas, comunicação e linguagem, mudanças no ambiente e a rotina, memória e hipersensibilidade. Após os estudos de Kanner, vamos ter os estudos do médico Hans Asperger que publicou suas observações em 1944 com o título: A psicopatia autista na infância. Esses estudos só foram conhecidos a partir da

década de 80. Ele descreveu as relações sociais e afetivas, comunicação e linguagem Pensamento, comportamento e atitudes.

Os estudos de Asperger estavam voltados para o aspecto educacional. Os pontos mais evidentes de semelhança entre os dois são os estudos sobre comunicação e linguagem, em que ressaltam alteração das propriedades da fala, referente ritmo e entonação, constituindo-se em uma fala com sons estranhos. A comunicação caracteriza-se por ser restrita, com muitas dificuldades de compreensão ou “sentido ambíguo de palavras ou expressões” (IBID, p.10), ou mesmo o mutismo ou ecolalia que passam a ser características comuns a crianças com TEA.

Dentre as mais variadas características já citadas pelos autores que estudam o tema, iremos citar principalmente aquelas que melhor se aproximam do tema em tela, que são as do campo cognitivo e linguagem e as que estão ligadas ao déficit de compreensão na codificação e decodificação das palavras e ao que chamamos ecolalia ou mutismo. A questão da linguagem é relevante, porque no espaço da sala de aula, ela é muito presente e isso vem impactar diretamente na aprendizagem e no relacionamento da criança com os outros colegas e os professores.

De forma geral, o autismo traz diversas outras características, tendo maior destaque aquelas ligadas ao comportamento social, quando é constatada a incapacidade de uma criança autista desenvolver relações pessoais porque o isolamento social prevalece em detrimento a sua interação com os outros grupos sociais (Rodrigues; Spencer, 2010). A literatura cita gestos repetitivos, olhar fixo em algum objeto ou no próprio corpo, algumas manias como acender e apagar lâmpadas, movimentos repetitivos com os pés, braços ou cabeça, provocam estranhamentos de pessoas que desconhecem esse transtorno.

Além de todas essas características citadas, as crianças autistas apresentam insônia e conseqüentemente uma agitação comportamental e problemas relacionados ao aparelho digestivo, como diarreias sem indicação infecciosa.

Esse delineamento parcial sobre a criança autista vem trazer um perfil introdutório para que possamos compreender o que essa criança apresenta no seu comportamento e os desafios dos pais frente a um ser humano que precisa de atenção, cuidados e muito amor.

A dimensão da inclusão no contexto escolar nos conduz a algumas reflexões sobre a compreensão do termo inclusão e sobre a legislação vigente no Brasil.

A inclusão escolar só acontece de fato, quando todos entenderem que esse processo começa com uma mudança radical na escola,, onde o aluno possa aprender e suas peculiaridades sejam respeitadas, desde seus interesses, autonomia intelectual, ritmo e condições de assimilação dos conteúdos levando em conta suas limitações cognitivas (MANTOAN, 1998). A inclusão é uma ação que significa oportunidades iguais aos diferentes, desde o acesso a aprendizagem até aos espaços escolares.

Falar de educação inclusiva é ter pontos importantes na proposta pedagógica da escola que a contemple, sem isso, caímos no vazio, ao declararmos que a escola trabalha a inclusão escolar nos seus projetos. A inclusão é o caminho para a garantia do direito à educação a todos, levando em conta além dos direitos humanos uma postura profissional voltada para proposições do direito de aprender.

Facion *et al.* (2003) traz na obra *Inclusão escolar e suas implicações*, uma discussão à luz de vários estudiosos sobre inclusão versus exclusão, contextualizando o processo de exclusão social e a difícil inclusão não só daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, mas também os que estão na classe dos pobres ou em situações diversas de vulnerabilidade.

A escola a partir da organização sistemática divide os alunos em “normais e deficientes”, o ensino em regular e especial, os professores em profissionais especialistas. Isso traz uma visão estanque, produto do ideário moderno, que ignora o lado mais humano e destaca o que é técnico. Romper o tradicional e aderir ao novo, não é fácil, reconhecer a inclusão escolar e social, na interface das contradições excludentes, é vislumbrar uma sociedade com novas possibilidades de uma educação para todos.

O documento subsidiário da política de inclusão (2005, p. 25), reforça que: [...] “a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais produz impasses no cotidiano escolar que exigem um constante repensar das práticas pedagógicas e assim é importante a análise de alguns aspectos do contexto atual da inclusão no país”.

A formação de professor

A formação continuada de professores é muito importante para a sua atualização pedagógica e se constitui hoje, uma das maiores dificuldades, para a prática docente com os alunos com necessidades educacionais especiais, devido às várias realidades, socioculturais do Brasil (PAULON; FREITAS; PINHO, 2005).

O artigo 59 da Lei 9.394/96 assegura aos educandos com NEE, professores com formação adequada e a Declaração de Salamanca (1994) reforça essa necessidade na formação do professor.

Essa formação deve ser contínua, tendo em vista a atualização e a participação no processo inclusivo de outros profissionais, ou seja, uma equipe multidisciplinar que favoreça uma inclusão mais completa, capaz de compreender de forma coletiva os motivos que levam muitas crianças e adolescentes não conseguirem ter a escola como um lócus de aprendizagem, igualdade, amizade e respeito.

Para que o professor possa desenvolver com êxito as atividades em sala de aula, deverá percorrer três etapas nesse trabalho: observação, avaliação e mediação (CUNHA, 2013).

A observação: parte da premissa de conhecer a criança e/ou o adolescente. Isso denota uma tarefa do professor quase natural, comunhão com as ideias do autor citado. Na maioria das vezes é o professor que percebe algum sinal diferente no aluno (a), pelo comportamento, seja por reação que chame a atenção ou por silêncio e inquietude fora da normalidade, diante de alguns fatos ou momentos de interação em sala de aula. Essa observação “faz do professor um pesquisador, pois ele pode registrar o que vê”, sem o olhar preconceituoso (IBID, p. 56).

Conhecer o aluno implica em ter prioridades, conhecer as habilidades presentes e ausentes no seu comportamento, ter sempre o lado afetivo como parceiro.

Avaliação: avaliar para retomar um planejamento significa saber dar continuidade ao que se propõe. Nossa percepção diante da avaliação está ligada a atribuição de valor e nesse caso isso é o que menos interessa, porque o que mais importa é ter o desempenho discente de forma positiva diante do trabalho pedagógico, sendo mais uma ação mediadora.

A autoavaliação também é importante, porque implica na nossa percepção sobre quais os nossos pontos fracos e fortes para a retomada de novos caminhos mais eficazes. Avaliar quais os recursos do ambiente que se caracterizam como material pedagógico, que devem estar vinculados às possibilidades do aluno e não do docente. Há outros instrumentais para proceder a avaliação, além dos já sugeridos pelo currículo. Cunha (2013, p. 60), apresenta a sugestão de jogos, desenhos e pareamentos que tem alguns objetivos a saber: “[...] Jogos: possibilitar uma leitura de aspectos relacionados à função simbólica; Desenhos: verificar maturidade emocional, aspectos motores e cognitivos por meio de produção gráfica; Pareamentos: investigar esquemas lógicos de raciocínios [...]”. Partindo desse processo avaliativo, o professor poderá tirar suas conclusões sobre as maiores dificuldades do aluno, interesse ou habilidades e utilizar-se de estratégias e intervenções múltiplas que venham a contemplar avanços propulsores de um real processo de aprendizagem em tempo hábil considerando as limitações inclusas nesse contexto do aluno com TEA.

Mediação: Processo que acontece entre um estímulo e uma resposta. É um elo que possibilita uma intervenção, sendo consequência do que foi observado e do processo avaliativo. “Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar” (IBID, p. 62).

Sobre a formação do professor afirmamos que infelizmente a maioria das escolas no Brasil, não tem no seu quadro docente professores com formação adequada para entender a inclusão e muito menos para atuar de forma pedagógica e correta na sala de aula com alunos autistas.

Práticas pedagógicas e as intervenções: TEACCH E ABA

Os cursos de licenciaturas ainda não tem uma grade curricular que contemple disciplinas obrigatórias sobre autismo. Isto apresenta-se como um obstáculo às práticas pedagógicas, pois o professor sem o preparo mínimo necessário, não consegue levar adiante um projeto simples de práticas voltadas para as crianças com TEA.

Não podemos traçar planejamentos e estratégias sobre o desconhecido, por isso defendemos que o professor precisa ter conhecimento pelo menos do básico para ser gestor de uma sala com aluno (a) autista. Caso não conheça nada sobre o assunto e não teve nenhum conteúdo na graduação, sugerimos cursos de curta duração sobre o tema e leituras ou grupos de estudos e a partir desse ponto, traçar suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Algumas dicas pedagógicas são importantes: Atividades não muito longas, pedir orientação de quem já tem experiência, prestar atenção nas tarefas não concluídas. Vamos focalizar em alguns pontos voltados para a comunicação:

Levando adiante os questionamentos e a busca das respostas: “Como é o seu repertório verbal? Como estabelece a comunicação? [...] Utiliza de gestos em lugar de palavras? As sugestões do autor fazem um elo de ligação da comunicação: afeto, clareza e objetivo.

O método TEACCH (*Treatment and Educacion of austistic and Related communication Handicapped Children*)³ é caracteriza-se como uma intervenção terapêutica educacional e clínica.

A teoria da Psicologia da Linguagem ou Psicolinguística atua nos distúrbios abrangentes do desenvolvimento como terapêutica psicopedagógica e juntamente com a terapia comportamental fundamentam o método TEACCH. Os aspectos metodológicos psicolinguísticos do TEACCH convergem para a importância atribuída à funcionalidade dos conteúdos ensinados e ao sentido pragmático aplicado no espaço de vivência da pessoa autista. Para cumprir com os objetivos pedagógicos planejados, são utilizados estímulos visuais, fotos, figuras, cartões, que orientam o autista na escola e nos ambientes de sua casa. (RODRIGUES; SPENCER, 2010, p. 83).

A partir dessa metodologia podemos constatar que o ensino estruturado através do método TEACCH auxilia no tratamento e dificuldades

3 Tratamento e educação para Autistas e Crianças com Deficiência Relacionadas à Comunicação. Desenvolvido na década de 60 (sec. XX) na Universidade de Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

de linguagem, comunicação, memória, atenção, organização, interação e estimulação sensorial, todos, de forma funcional (FARREL, 2009). E esse trabalho de ensino estruturado pode estar envolvido desde a organização da sala de aula, a organização física dos locais dos móveis e espaço em geral, bem como, dos horários de rotina da vida diária, todos com muita informação visual, objetivando aumentar a independência do aluno com TEA.

Ainda sobre TEACCH, segundo Lima (2012, p. 48 *apud* FORTUNATO, 2015, p. 18):

As principais vantagens da TEACCH estão voltadas para: a) respeitar e adequar-se às características de cada criança; b) centrar-se nas áreas fortes encontradas no autismo; c) adaptar-se à funcionalidade e necessidades de cada criança; d) envolver a família e todos os que intervêm no processo educativo; e) diminuir as dificuldades ao nível da linguagem; f) diminuir os problemas de comportamento; g) aumentar as possibilidades de comunicação e h) permitir diversidade de contextos.

O TEACCH é mais usado com crianças a partir de 6 anos e podemos perceber nas vantagens apresentadas, uma muito importante que está direcionada ao envolvimento da família no processo educativo da criança e duas que dão ênfase às questões da linguagem e comunicação, que tem forte influência no aprendizado durante a vida da criança.

O método ABA - *Applied Behavior Analysis* (Análise Aplicada do Comportamento) é uma técnica proveniente do campo científico do behaviorismo, as pesquisas nessa abordagem têm crescido significativamente em todo o mundo que teve grandes pesquisadores como Skinner e Watson. O objetivo desse método é observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando à mudança de comportamentos específicos do (a) aluno (a). Bem como visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-se a uma indicação ou instrução. Em alguns casos é dado um apoio para a obtenção das respostas, porém

essa ajuda inicial deverá ser retirada logo que possível, para possibilitar a autonomia da criança (CUNHA, 2011).

Nessa abordagem é importante a repetição e o registro exaustivo de todas as tentativas, bem como os resultados alcançados por meio de reforço e repetição. É um tipo de condicionamento que tem auxiliado muitos profissionais e vários estudos comprovam avanços na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades das pessoas com TEA.

Considerações finais

Partindo das nossas leituras, estudos e até um pouco da experiência que temos com relação ao que tentamos pesquisar de forma metodológica, percebemos que não é fácil para o professor ter que dominar tantas práticas pedagógicas sem, no entanto, ter domínio de teorias e técnicas de práticas pedagógicas bem específicas.

Na verdade, muitos passos precisam ser dados pela classe docente para efetivar uma formação voltada para as diferenças e para a educação especial, com vistas a inclusão escolar. A escola como lócus central do processo educativo urge manter-se como elo entre as políticas públicas de inclusão e a sociedade. O professor como um dos protagonistas desse processo na luta diária não deve ficar omissos, mas dar o seu grito de denúncia de que sua formação está fragilizada e precisa melhorar.

Não é fácil dominar as técnicas pedagógicas citadas neste estudo, sem uma dedicação diária e cursos de formação continuada ofertada pelos poderes públicos ou Instituições de formação.

Além da escola, a família também tem um papel imprescindível no processo educativo da criança com autismo. Se os pais não abraçarem essa luta, implica diretamente na atuação da escola como parceira da aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

Como essa pesquisa está em andamento, esclarecemos que esse resultado parcial localiza-se apenas no campo de uma revisão bibliográfica. Os questionários e observações não foram concluídos até o fechamento desse trabalho. Portanto, queremos afirmar que a continuação do mesmo implica em compromisso para nós pesquisadores na elaboração de um posterior relatório de estudo concluído.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. Palácio do Planalto. Presidência da República. *Lei Berenice Piana*: Institui a política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei Nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

_____. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2011.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

FARREL, Michael. **Guia do professor**: Dificuldades de comunicação e Autismo. São Paulo: Artmet, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

POULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à política de Inclusão**. Ministério da Educação. Secretária de educação Especial. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho; SPENCER, Eric. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. Rio de Janeiro, Wak editora, 2010.

Capítulo 06

ESTUDOS QUEER E TRANSVIADOS: Em Busca de Transgressões Eduvacionais

Antoniél dos Santos Gomes Filho

Escrever é um fluxo entre outros, sem nenhum privilégio em relação aos demais, e que entra em relações de corrente, contracorrente, de redemoinhos com outros fluxos, fluxos de merda, de esperma, de fala, de ação, de erotismo, de dinheiro, de política, [de cerveja], etc. (DELEUZE, 1992, p. 17).

Estudos queer/transviados – algumas notas introdutórias

Surgida através de ativismos sociais e dos fluxos de questionamento sobre as sexualidades e os gêneros em âmbito acadêmico na década de 80, principalmente nos Estados Unidos, a Teoria Queer emerge como meio de contestar os movimentos gays e lésbicos cujas pautas estavam correlacionadas à inserção e o reconhecimento desses sujeitos e populações no meio social.

No contexto do surgimento da/os Teoria/Ativismos Queer, os movimentos gays e lésbicos tradicionais estavam pautados num modelo heteronormativo, isto é, buscavam se espelhar nos modos de vivências e experiências sociais dos heterossexuais, transformando-os num guia de práticas e condutas para todas as outras sexualidades.

Caso incorporassem tais direcionamentos acreditava-se que os homossexuais seriam aceitos na sociedade, pois, mesmo tendo uma orientação sexual diferente, se comportariam como heterossexuais e

suas preferências e desejos “diferentes” estariam reservados a esfera do privado. Aponta Richard Miskolci sobre os trajetos históricos da/os teoria/ativismos queer:

O novo movimento queer voltava sua crítica à emergente heteronormatividade, dentro do qual gays e lésbicas normalizados são aceitos, enquanto na linha vermelha da rejeição social é pressionada por outras, aqueles e aquelas considerados anormais ou estranhos por deslocarem o gênero ou não enquadrarem suas vidas amorosas e sexuais no modelo heterorreprodutivo. O queer, portanto, não é uma defesa da homossexualidade, é a recusa dos valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha vermelha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo. (MISKOLCI, 2013, p. 25).

Os activismos e a teoria queer ampliaram e alargaram a noção de sujeito e coletividade de representação. Todos aqueles onde as normas e regulações sociais para os gêneros, as sexualidades, os comportamentos, os corpos, etc. não se adequam a heteronormatividade podem ser, desde que desejem, representados pelo queer. Nesse sentido, poderíamos pensar sobre as “multidões queer” (PRECIADO, 2011), ou seja, bichas, viados, sapatões, travestis, prostitutas, deficientes físicos, homens e mulheres trans, drag kings.

Podemos pensar a Teoria Queer com base em três dimensões, a saber: (01) ativista, (02) teórica e (03) política. Tais dimensões estão sempre conectadas. Tendo suas bases nos estudos culturais norte-americanos e no pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2007, 2009) o sujeito do movimento queer é pós-moderno, isso implica uma identidade que é:

[...] uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em

diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 13).

As “multidões queer” de Preciado, não possuem uma identidade fixa e estável de tempos atrás. Cada sujeito participante não se situa num tempo-espaço-corpo determinado onde sua vida e seu “destino” estariam traçados. A pós-modernidade tomou a identidade singular e a transformou em identidades, no plural, e é nessa pluralidade, ou como diz Silva (2000) na multiplicidade – pois o múltiplo é produtivo, que o queer se instala, em ativismo, teoria e política.

Pensar sobre o queer é pensar em viagem, em como ocorreu os processos de (re)significação dessa terminologia noutros pontos do globo, em especial no Brasil – para além do contexto norte-americano. Vale ressaltar que os questionamentos sobre os gêneros e as sexualidades dissidentes nas décadas de 70 e 80 não se deram apenas em solo norte-americano, como ressaltado por Prado e Machado (2012) em diversos países do mundo as contestações sobre as normas sexuais ocorreram ao seu modo específico.

O termo queer e suas dimensões foram capturados no Brasil inicialmente no campo da educação, através dos estudos da Professora Guacira Lopes Louro (2000, 2001) deu-se os primeiros passos para introdução da teoria queer em solo brasileiro. Acredito que a publicação do livro: *A Reinvenção do Corpo: sexualidades e gênero na experiência transexual* (2006, grifo nosso) da cientista social Berenice Bento, que apresenta os modos como a transexualidade é tratada nos dispositivos de saúde, ou seja, imbuída de um discurso médico-psi sobre o corpo transexual, tido como patológico, cujo “diagnóstico” é alicerçado sobre construções sociais do que é ser homem e mulher, e não sob bases bio-lógicas, logo as experiências da transexualidade são enquadradas e capturadas na ordem do discurso. Essa obra constitui como outro marco teórico para se pensar a teoria queer no Brasil, assim como outras publicações que também contribuíram para expansão do queer.

Dito isso, diversos são os estudos que buscam entender como a teoria queer foi (re)significada no Brasil (LUGARINHO, 2013; PEREIRA, 2012; BENTO, 2014; PADILHA; FACIOLI, 2015; COLLING, 2015). Apoio-me e alio-me aos escritos de Bento (2014) quando propõe o

termo *ESTUDOS TRANSVIADOS* para (re)significarmos o queer (ativismo/teoria/política – lembrando: todos juntos e misturados sempre) no Brasil. Lugarinho (2013, p. 41) afirma que “[...] as culturas latinas carecem ainda de estudos mais apropriados, e por isso, é preciso conformar um modelo de análise que venha a dar conta das especificidades das culturas de língua portuguesa [...]”.

Pensando em termos práticos: se estou na escola ou na universidade e alguém diz: - Seu Queer! , caso eu não saiba o significado em inglês (estranho, bizarro, bicha) não vou dar conta, que estou sendo alvo de um termo pejorativo. Mas se estou nesse espaço e alguém grita: - Seu viado! Sua sapatão! Olha o traveco! Olha o preto! , posso reconhecer que meu corpo, meu gênero, meu comportamento e outras marcas da diferença transgridem/interpelam minha existência no mundo social “normal”, mundo onde os significados e os significantes se dão em língua portuguesa. Reenterrando minhas posições em Bento:

No contexto norte-americano, o objetivo [da utilização do queer como nomenclatura teórica] foi dar um truque na injúria, transformando a palavra queer (bicha) em algo positivo, em um lugar de identificações. Qual a potência do queer na sociedade brasileira? Nenhuma. Seu falo transviado, viado, sapatão, traveco, bicha, boiola, eu consigo fazer com que meu discurso tenha algum nível de inteligibilidade local. (Berenice Bento – Entrevista concedida a Padilha e Facioli, 2015, p.147)

Concordo com Pedro Paulo G. Pereira quando anuncia que:

Distante do contexto de enunciação e sem atenção devida a cada singularidade de cada corpus teórico [e prático] corremos sempre o risco de nublar a densidade das proposições *queer* – que necessitam de um movimento autoreflexivo intenso e contínuo –, o que conduziria a repetição pura e simples de teorias, sem que haja a resistência às realidades analisadas. A teoria se torna, nesse caso, dissociada das realidades locais e, sem esse confronto, acabamos por entrar num círculo que induz à eterna repetição (periférica) de teorias (centrais). (PEREIRA, 2012, p. 374).

Nesse sentido, acredito que Estudos Transviados podem ser ou “[...] serão os contradiscursos que irão propor uma nova interpretação para a relação corpo-sexualidade-gênero e irão estabelecer uma forte disputa com o *mainstream*.” (BENTO, 2014, p. 46); podem ser uma forma de reconhecimento das identidades transviadas que não se adequam às normas e regulações de gênero e sexualidade na sociedade brasileira.

Os estudos transviados podem romper o ciclo intelectual/teórico centro-periferia, uma vez que, os estudos transviados estão em disputa no cenário brasileiro com “[...] outros saberes instituídos em torno das sexualidades, gêneros e dimensões raciais [...]” (Id. p. 48) acrescento aqui também as pessoas com deficiência.

Em resumo: os estudos transviados buscam questionar os valores sociais (sejam eles de ordem moral, religiosa, institucional, etc.) que buscam normatizar e regularizar os corpos-sexualidades-gêneros na sociedade brasileira, levando em consideração suas questões históricas e sociais, assim como os contextos internacionais que interpelam tais dimensões – ativistas, teóricas e políticas. Buscam também questionar as ciências que produzem “verdades” sobre o outro, e nessas produções negam a “[...] possibilidade de conferir humanidade aos sujeitos que vivem as masculinidades e as feminilidades para além dos marcadores biológicos (pênis/vagina/seios/testosterona/cromossomos) [...]” (Id. p. 51).

Diante dessas sucintas notas introdutórias sobre estudos queer e transviados, anúncio que o objetivo desse texto/escrever é discutir sobre como tais estudos podem proporcionar transgressões em âmbito educacional – seja essa educação formal ou informal – a fim de proporcionar o reconhecimento dos sujeitos queer/transviados nos espaços educacionais, uma vez que, historicamente essas pessoas foram apagadas da história e quando não apagadas, foram tidas como histórias subalternas, marginalizadas, transviadas.

Junto-me aos escritos de Pocahy (2016) para pensar/propor uma viagem textual. Logo, assim como ele, “Não prometo um ponto de chegada; apenas uma ou outra parada e novos lugares de partida.” (Id. p. 77). Diante disso, creio que em tempos de guerra contra o machismo, o sexíssimo, o fascismo, o autoritarismo e conservadorismo que assola

o Brasil nesses tempos de governo ilegítimo e golpista, um cérebro criticamente pensante, uma caneta e um papel (físico ou digital) é uma arma para enfrentar uma guerra que todos os dias extermina/assassina com crueldade um LGBT/transviado, de norte a sul, na cidade do interior ou na grande metrópole do território brasileiro.

Transgressões educacionais

Os viados, as sapatões, as travestis, as transexuais, os deficientes físicos e intelectuais – as “multidões queer” ou os transviados – adentram, perpassam, incorporam, transitam e permanecem nos diversos espaços educacionais, mesmo que sejam expulsos desses espaços (in)formais de educação. É esse “corpo estranho” (LOURO, 2015) que aponta as fronteiras do que é normal e do que é anormal/patológico (FOUCAULT, 2011; CANGUILHEM, 2009), são esses corpos que transgridem as normas e as regulações sociais de gênero e sexualidade, além de outras dimensões que abarcam a sexualidade humana, mas no caso dessas pessoas instaura-se um processo de desumanização, pois seus corpos e comportamentos não se apresentam instaurados numa inteligibilidade sexo-gênero-desejo.

Pensar o normal é antes de tudo pensar aquilo que ele não é, ou seja, pensar o anormal como contraponto/fronteira. Canguilhem (2009) em seus estudos médico-filosóficos nos mostra que a díade normalidade/anormalidade não é apenas um estado bio-lógico, mas também integra/carrega algum caráter de valor, por isso:

Definir o anormal por meio do que é de mais ou menos [em termos biológicos] é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. Esse estado normal ou fisiológico deixa de ser apenas uma disposição detectável e explicável como um fato, para ser a manifestação do apego a algum valor. (CANGUILHEM, 2009, p. 20).

Os espaços educacionais em sua grande maioria são marcados por pedagogias heteronormativas que apresentam toda uma engenharia “[...] em torno das concepções do masculino e do feminino que giram

em torno do coito, concepção essa que reduz a sexualidade à prática sexual [...]” (MEDEIROS; GOMES FILHO; JUCÁ, 2015, p. 130). Essa pedagogia age mesmo que os corpos apresentem-se dentro da dita anormalidade bio-lógica. Esse reducionismo do sexo como prática é incorporado a um valor ético-moral com base na matriz heteronormativa, que tem no sexo, na sexualidade e no desejo das pessoas um discurso binário, e que produz poder-saber sobre os corpos dizendo quais são os “verdadeiros sexos” das pessoas (FOUCAULT, 2011; 2006).

O discurso binário, por sua vez, tenta legitimar a ideia de que o “normal” equivale ao sexo biológico de uma pessoa, sem modificações ao longo do tempo. Busca reiterar a premissa de que um sujeito nascido com pênis, por exemplo, deve aceitar os papéis/convenções para a construção social do que é ser homem, incluindo nesse bojo ter desejo e atração sexual por mulheres. Logo, implica uma construção identitária fixa e estável, não permitindo nem legitimando o trânsito entre os gêneros, ou como mencionado anteriormente em Hall (2006), celebrar as identidades móveis da pós-modernidade.

Esse discurso heteronormativo deve ser incorporado, literalmente, colocado no corpo das pessoas, através de pedagogias da sexualidade nos espaços educacionais (in)formais onde se formam ou formaram os corpos “normais” (LOURO, 2000), dóceis e passivos. Dóceis, passivos? Diz Preciado (2011, p. 15) que os corpos não estão mais tão dóceis e passivos assim como noutros tempos. Esses corpos que (co)habitam os espaços educacionais de algum modo resistem a tais pedagogias, criam identificações estratégicas, tomam as identificações negativas difundidas na sociedade e as transformam “[...] em possíveis lugares de produção de identidades resistentes à normalização, atentas ao poder totalizante dos apelos à “universalização”.

Essas resistências a docilização, a passividade, a normalização, a esses diversos modos de pedagogias da sexualidade promovem transgressões sociais que adentram nos espaços educacionais, uma vez que, os transviados (in)corporam e (co)habitam esses espaços normativos e abalam as normas pedagógicas criadas para o que é ser menino e menina, rapaz e moça, homem e mulher na sociedade.

Pensar sobre as transgressões educacionais implicam também em transgredir os currículos, as arquiteturas, as estruturas de pensamento que regeneram as fissuras da matriz heteronormativa. Transgredir significa introduzir/agregar/penetrar os processos sociais, políticos e corporais normais e não cumprir, não observar, infringir e violar as normas e regulações que impõe às pessoas um modo de ser e estar no mundo pautado na heteronormatividade. Passar as fronteiras da heteronormatividade na educação implica transgredir os discursos conservadores e moralizantes nesses espaços. As práticas (educacionais) que estão impregnadas de discurso conservador devem ser transgredidas, para tal é necessário (re) pensar e (re) significar nossas concepções (bio/sexo)políticas, num processo de desconstrução das naturalizações corporais e reconhecimento das constantes e múltiplas construções sociais e históricas, e entendimento de que nossas ações não são e não estão neutras em relação ao outro.

(Re) tomar os espaços e territórios que nos rodeiam e que nos constrói, e realizar leituras de mundo a partir de nosso “umbigos”, é (re) conhecer que nossas experiências e vivências transviadas nos espaços educacionais são pertinentes, são legítimas para compreender o mundo e suas construções sociais e históricas, tomando as especificidades apresentadas como fatores que interferem nesses pensamentos, nessas teorias que se propõem um caráter universal para os corpos, para os sexos, as sexualidades, os gêneros e os desejos.

Mais lugares de partida...

Movimentado pelos desejos de reflexão atrevi-me a escrever esse texto. Duas frases de uma das minhas professoras da pós-graduação em educação me marcaram profundamente. Terminando esse texto, com um fluxo de cerveja sobre meu corpo, lembro-me delas e as divido com vocês: “Você diz as suas besteiras daí, eu digo as minhas besteiras daqui.” e “Você pode ser o que você quiser.”. Penso que tais frases se adéquem ao texto apresentado. A primeira liga-se a legitimação da produção de um conhecimento seja ele de que ordem for. Também está

ligada a transgressão, um rompimento, ou seja, a violação da reprodução desse conhecimento tomado como legítimo. Essa transgressão não significa um afastamento das produções (acadêmicas/científicas) nortistas, e sim o reconhecimento que podemos dizer nossas besteiras e conversar com as besteiras ditas pelos outros. Nesse sentido retomo os escritos de Bento (2015, p. 14) quando em apresentação ao livro de Colling (2015) afirma que “o giro descolonial transviado está em pleno curso”.

A segunda frase já tinha escutado outras vezes, claro, quem nunca escutou? Porém, num momento de reconhecimento desse novo espaço (o início do mestrado) aquelas palavras tomaram uma proporção que nunca imaginara. É nesse sentido que penso/reflito os estudos transviados, um processo de reconhecimento constante das formas de ser e estar no mundo. No mundo do eu, no mundo do outro, no mundo do outro que sou eu, no mundo do eu que sou o outro. Os estudos transviados nos abre novos lugares de partida, lugares estes onde podemos dizer nossas besteiras e escutar a besteira dos outros, ou seja, entrar num processo de diálogo constante, diálogo que vai ora nos construir, ora desconstruir e ora nos destruir.

Espero que esse texto seja mais um fluxo entre tantos outros possíveis para pensar a produção de saber-poder sobre nossos corpos, sexos, sexualidades, gêneros e desejos (talvez esteja sendo pretensioso/atrevido demais, mas bicha é atrevida mesmo) em relação aos contextos locais, regionais, nacionais e internacionais que nos proporcionam penetrar e ser penetrados nessas relações de constante (re)construção de nossas subjetividades.

Portanto, acredito os estudos transviados podem auxiliar, podem ancorar nossas leituras de mundo, através dos espaços e territórios nos quais estamos inseridos, nos quais fomos e somos formados e reformados, onde construímos e reconstruímos nossas subjetividades. Por isso, seja na terra do Padim Ciço, Juazeiro do Norte interior o Ceará, seja em Buenos Aires capital da Argentina, ou em qualquer outro espaço e território do mundo ocidental, não precisamos de autorização nortista para (re)lernos e (re)compreendemos as estruturas sociais e his-

tóricas, individuais e coletivas de nossos corpos, nossos sexos, nossas sexualidades, nossos gêneros e nossos desejos, antes precisamos promover um diálogo com as produções de saberes oriundas do norte global, sendo esse processo dialógico de fundamental importância na contemporaneidade.

Agradecimentos

Aos fluxos e fluídos de pensamento e escrita trocados com meus/minhas companheiros/as Cícero Edinaldo dos Santos e Jarles Lopes Medeiros da Pós-graduação em Educação Brasileira (UFC) na Linha de História da Educação Comparada (LHEC), seja na sala da LHEC, no bosque da CH II, ou em frente a Faculdade de Educação (FACED/UFC), quando nos reunimos para jogar conversa fora ou dentro estamos sempre (re) construindo pensamentos e (re) conhecimentos de nós e do mundo. Obrigada, monas.

REFERÊNCIAS

BENTO, B. **A Reinvenção do Corpo**: Sexualidades e Gênero na Experiência Transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

_____. Apresentação. In: COLLING, L. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimentos LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

_____. NA ESCOLA SE APRENDE QUE A DIFERENÇA FAZ A DIFERENÇA. In: **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 548-559, 2011.

_____. O que pode uma teoria? Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. In: **Florestan**, n. 2, p. 46, 2014.

CANGUILHEM, G. O normal e o patológico. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre movimentos LGBT e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

DELEUZE, G. **Conversações**, 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

FOUCAULT, M. 1980 – O verdadeiro sexo. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política / Michel Foucault: organização e seleção de textos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

LOURO, G. L. **Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Teoria *Queer* – uma política pós-identitária para a educação. In: **Estudos Feministas**, n. 2, p. 541-553, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidades e teoria *queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LUGARINHO, M. C. Como traduzir a teoria queer para a língua portuguesa. **Revista Gênero**, v. 1, n. 2, 2013.

MEDEIROS, J. L.; GOMES FILHO, A. S.; JUCÁ, G. N. M. Sexualidade e educação: um trajeto discursivo e confessional. In: SILVA, M. F. S.; ARAÚJO, O. H. A. (Orgs.). **Ensino e formação docente na trilha da cidadania**. João Pessoa-PB: Ideia, 2015.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. In: **Sociologias**, v. 11, n. 21, p. 150-182, 2009.

_____. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**. 2007. p. 1-19.

_____. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013.

PADILHA, F.; FACIOLI, L. É o *queer* tem pra hoje? Conversando sobre as potencialidades e aproximações da teoria *queer* ao sul do equador – entrevista com Berenice Bento. In: **Áskesis**, v. 2, n. 1, p. 143-155, Porto Alegre, 2015.

PEREIRA, P. P. G. Queer nos trópicos. In: **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 371-394, Porto Alegre, 2012.

POCAHY, F. Políticas públicas como políticas de subjetivação: direitos humanos e paixão pelo devir. In: ROCHA, M. A. M. (Org.). **Direitos humanos, sociedade e política**. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

PRECIADO, B. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, v. 19, n.1, p. 11-20, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

Capítulo 07

FATORES QUE EXERCEM INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Anaisa Alves de Moura
Antônio Diego Dantas Cavalcante

Introdução

No processo de ensino e aprendizagem, atualmente, se apresenta mais questionamentos do que respostas. Os professores, que são constantes avaliadores do resultado de sua prática, não conseguem dar resposta ao seu questionamento: “- Onde foi que eu errei?”. Sobretudo devido à visão de que o não aprendizado do aluno é devido a este não saber como aplicar os conhecimentos passados pelo professor. Assim, o problema da não aprendizagem é encarado como de total responsabilidade dos alunos (PARREIRAS, 2000).

Possivelmente, a aprendizagem é um dos procedimentos mais extraordinários da conduta do ser humano. Pode-se assegurar que praticamente tudo que o ser humano faz, pensa e percebe é aprendido. Aprendemos o que comer e beber, como nos abrigar e vestir, como falar e agir. Aprendemos nossos papéis sociais, nossos preconceitos, valores e atitudes. Aprendemos a aprender (SILVA, 2009).

Conforme Silva (2009) há uma série de fatores que podem facilitar ou impedir os processos de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1991) destacam que é de grande importância conhecer e compreender os fatores condicionantes e como eles intervêm no processo de aprendizagem.

É nesse contexto social e educacional que o presente artigo aborda como objeto de estudo: “Fatores que Interferem na Aprendizagem de Adultos”.

Face a importância desse estudo no âmbito social e educacional, esta pesquisa procura responder às seguintes questões de investigação:

- Quais os fatores que influenciam na aprendizagem de adultos?
- Será que a faixa etária tem influência neste processo?
- Será que a profissão e a experiência profissional tem influência nesse processo?
- Será que a classe social influencia no processo de aprendizagem de adultos?
- Será que encontramos diferenças entre a faixa etária, profissão e experiência profissional, classe social e os resultados escolares destes alunos relacionados à aprendizagem?

Partindo do pressuposto que existem inúmeros fatores que interferem no processo de aprendizagem de adultos, como por exemplo, faixa etária, profissão, experiência profissional, classe social, motivação, afetividade, autoestima, ludicidade, estereótipos, entre outros, torna-se cada vez maior a inquietação em acertar na educação deste público (SILVA, 2009). Através desta compreensão traçou-se um estudo fundamentado nas ideias de Silva (2009), Souza (2004), Silva, Soares (2014), Queiroz (2010), Merriam e Cafarella (1991), Ferrari (2012), entre outros.

Assim, a escolha do tema para essa pesquisa resultou do interesse em investigar e contribuir em âmbito social e educacional, no que se refere o ensino e a aprendizagem de adultos, justificando-se pela necessidade de trazer à tona, novas discussões sobre a educação.

Fatores que exercem influência na aprendizagem de adultos

Fracasso e sucesso escolar

Ao perceber o espaço escolar como *lócus* de conhecimento e aprendizagem para o público jovem e adulto da EJA, é necessário trazer à tona a discussão do fracasso e do sucesso escolar. Em todos os momentos de nossas vidas buscamos a perfeição. Traçamos planos e metas

para atingir um determinado objetivo, mas algumas situações que não foram imaginadas, logo não foram planejadas, fazem-nos desviar do caminho. Em algumas vezes conseguimos encontrá-lo novamente e aí começamos de novo. Em outras, a trilha deixada por nós foi apagada. E é aí que surge a pergunta: fracassei? Mas o que é fracassar? Meira (2002) nos diz que: “Quando se fala em fracasso, supõe-se algo que deveria ser atingido. Ele é definido por um mau êxito, uma ruína. Porém mau êxito em quê? De acordo com que parâmetro? O que a nossa sociedade atual define como sucesso?”

Discutindo esses questionamentos a respeito do fracasso dentro do contexto escolar, quais são os parâmetros utilizados para concluir que este ou aquele aluno fracassou? Mas quem fracassa é o aluno, o professor ou é a escola? Existe culpado?

Queiroz (2010, p.2) discute o tema fracasso escolar, a partir de duas abordagens diferentes: para a primeira, ela busca explicações a partir dos fatores externos à escola, e para a segunda, a partir de fatores internos.

Ela classifica como fatores externos o trabalho, as desigualdades sociais, o aluno e a família. E os fatores internos são a própria escola, a linguagem e o professor. E conclui que:

[...] não existe o fracasso escolar, ou seja, não existe o objeto fracasso escolar, mas sim, alunos em situações de fracasso, alunos que não conseguem aprender o que se quer que eles aprendam, que não constroem certos conhecimentos ou competências, que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem e agressão, enfim histórias escolares não bem sucedidas, e são essas situações e essas histórias denominadas pelos educadores e pela mídia de fracasso escolar é que devem ser estudadas, analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar”. (CHARLOT, 2000, apud QUEIROZ, 2010, p. 6).

As pesquisas de Bourdieu (1998), Lahire (1997), Freire (1987), Nogueira (1998), Soares (2002), Romanelli & Zago (2008), Garcia (2004), Ventura (2010), Arroyo (2007), Piletti, (2002), Mileto (2009),

Santos (2007), Capedevilla (2002), Haddad & Di Pierro (2000), entre outros, mostram que, na trama social e escolar que permeia as histórias de sucesso ou fracasso escolar, diversos fatores têm sido apontados como fundamentais. Dentre eles pode-se destacar: condições sociais, econômicas e culturais, ludicidade, autoestima, motivação, profissão, estereótipos presentes na aprendizagem de adultos, faixa etária, classe social e afetividade, entre outros.

Professor, aluno de EJA e afeto: aliados no processo de ensino e aprendizagem

A relação entre professor e aluno na maioria dos contextos, é percebida somente no que se menciona à transmissão de conhecimentos, isto é, ao aspecto cognitivo, mas este quadro está modificando, pois é perceptível que alguns estudos passaram a conferir relevância a questão da afetividade na aprendizagem. Quando pensamos no professor enquanto intercessor da modalidade de ensino abordada neste estudo, é importante observar que algumas das suas atribuições são: ouvir o aluno, entendê-lo, incentivá-lo a não desistir dos estudos, orientá-lo, dizer-lhe o quanto é peça fundamental no processo de aprendizagem, tirar suas dúvidas, entre outras (SILVA, 2009).

A influência que o professor tem na sala de aula é enorme, pois ele tem a competência de envolver ou não o aluno, sendo que é a partir daí que ele vai constituir um clima que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem, já que esta se dá também, a partir da construção de um bom relacionamento em sala de aula. Nesse sentido, fica claro que além dos procedimentos desenvolvidos nas aulas e dos recursos utilizados, uma boa afinidade entre professor e aluno é fundamental, pois muitas vezes este tem a escola como um “abrigo” para os problemas que enfrenta no dia-a-dia (SOUZA, 2004).

Neste contexto é válido destacar a importância de uma performance por parte do professor que estimule não apenas o aspecto cognitivo, mas também o afetivo, para que mostre ao aluno que ele é acolhido independente de suas condições de vida e deve, portanto, acreditar no seu potencial de aprender e administrar seu aprendizado.

Faixa etária

Indivíduos que há anos interromperam seus estudos por diferentes motivos, voltam à sala de aula, sendo por vontade própria, ou por “determinação” do mercado de trabalho tumultuoso dos tempos atuais. Cada indivíduo teve um motivo próprio para parar de estudar, e possui um motivo tão próprio para retornar.

Quando voltam, muitos têm dificuldade em acompanhar os conteúdos e, em diversos casos, acabam desistindo muito facilmente, sem, ao menos, tentarem perceber o que lhes “bloqueia” o aprendizado.

Lopes e Sousa (2010, p. 2), asseguram que “é preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam dificuldades como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade”. O jovem e o adulto, aluno da EJA, não é como o estudante universitário, não é o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização. O jovem e o adulto da EJA, é o trabalhador do chão de fábrica, é a mulher que foi mãe adolescente, é o migrante de áreas rurais que vem à cidade com intuito de “crescer na vida”, é o aluno que priorizou trabalhar a estudar, é o deficiente que não conseguiu acompanhar sua turma.

Além das questões sociais e históricas, remetidas pelo fato de o aluno estar mais em contato com o censo comum que com o conhecimento científico, como podem afirmar Brandão e Araújo (2009), ao registrarem que “o aluno da EJA apresenta consigo uma bagagem de experiências que abrangem conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos, e ainda sua própria leitura de mundo”, há o fato de serem indivíduos de faixas-etárias, geralmente, muito distintas, estudando em uma mesma turma, cada um com sua habilidade e velocidade de raciocínio e entendimento.

Como a própria LDB propõe, a idade mínima para ingressar à EJA é de quinze anos para cursar o ensino fundamental, e dezoito anos para cursar o ensino médio. Sendo assim, fica aos cuidados do professor conseguir trabalhar com sujeitos dos dois tipos de desenvolvimento cognitivo: o jovem e o adulto.

A convivência entre as diferentes faixas-etárias pode ser muito enriquecedora. Entretanto, é necessário atentar-se ao fato das “necessidades” do aluno jovem; seu ritmo de aprendizagem, sua “impaciência” em ficar parado, etc. O ideal é sugerir atividades que instiguem parcerias com os mais velhos, e não competição organizando atividades que propiciem formar vínculos positivos, como respeito à forma de pensar, agir e sentir do outro.

Classe social

Homens, mulheres, jovens, adultos ou idosos que buscam a escola pertencem todos a uma mesma classe social: são pessoas com baixo poder aquisitivo, que consomem, de modo geral, apenas o básico à sua sobrevivência: aluguel, água, luz, alimentação, remédios para os filhos (quando os têm). O lazer fica por conta dos encontros com as famílias ou dos festejos e eventos das comunidades das quais participam, ligados, muitas vezes, às igrejas ou associações. A televisão é apontada como principal fonte de lazer e informação. Quase sempre seus pais têm ou tiveram uma escolaridade inferior à sua (BRASIL, 2006).

Os alunos de Educação de Jovens e Adultos têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. São pessoas que vivem no mundo do trabalho, capitalismo, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos e nada disso deve ser relevado no processo educacional.

Para Nogueira, Romanelli & Zago (2000), o sucesso escolar, nas camadas populares, e especialmente na Educação de Adultos, está também na aposta da escolarização como forma de ascensão social ou até mesmo da inserção social.

Profissão e experiência profissional

Os alunos jovens e adultos, em sua maioria, são trabalhadores e, muitas vezes, a experiência com o trabalho começou em suas vidas muito

cedo. Nas cidades, seus pais saíam para trabalhar e muitos deles já eram responsáveis, ainda crianças, pelo cuidado da casa e dos irmãos mais novos. Outras vezes, acompanhavam seus pais ao trabalho, realizando pequenas tarefas para auxiliá-los. É comum, ainda, que nos centros urbanos, estes alunos tenham realizado um sem-número de atividades cuja renda completava os ganhos da família: guardar carros, distribuir panfletos, auxiliar em serviços na construção civil, fazer entregas, arrematar costuras, cuidar de crianças etc. (BRASIL, 2006).

Sem dúvida alguma, o tema TRABALHO tem um lugar especial na educação de adultos e deve importar ao trabalho dos professores e da escola. Entretanto é preciso lembrar que o trabalho experimentado pelas alunas e alunos não passa nem de longe pelo trabalho como atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza e se aperfeiçoa. O trabalho que conhecem é na maior parte das vezes repetitivo, cansativo e pouco engrandecedor. Apesar de tudo, vale pensar, por exemplo, na quantidade de saberes que cada um destes alunos-trabalhadores possui em função das atividades que realizam ou realizaram. Saberes, certamente, não-escolares, mas saberes. Saberes a partir dos quais novos conhecimentos poderão ser construídos. Uma tarefa fundamental para o (a) professor (a) é conhecer que saberes e habilidades os alunos e alunas desenvolveram em função do seu trabalho. (SOARES, 2014).

A motivação como estratégia no processo de aprendizagem de adultos

Como incentivar a participação ativa dos alunos durante o processo de aprendizagem? Mosquera (1977) recomenda sobre a importância de conhecer os interesses e dinâmica destes advertindo para isso, sua faixa etária, ambiente cultural e tipos de personalidade para somente depois elaborar um programa de aprendizagem mais eficaz que motive como consequência algo pertinente com aquilo que é de importância do aprendiz em determinado momento.

Alguns exemplos de motivação nasceram dos estudos desempenhados nesse campo do conhecimento. Entre eles destacam-se as teorias de Murray, Maslow, Maclelland, Alderfer, Herzberg, Maximiano(2008),

Brophy(1987), Burochovith & Bzuneck(2004), Nascimento(2007). Os pesquisadores citados colocam os conceitos de maneiras diferentes em termos de aplicação, porém em todas elas pode-se ressaltar a seriedade de reconhecer as necessidades dos indivíduos em apreender objetivos influenciados por desejos e interesses distintos. Sendo assim, no processo de aprendizagem a motivação exerce papel essencial, que não deve ser desprezado no exercício e aplicação de técnicas e ferramentas utilizadas pelo facilitador/instrutor e que sejam atrativas e instigantes para quem aprende.

Autoestima e aprendizagem na educação de adultos

Para os psicólogos interacionistas, as particularidades de um indivíduo são estabelecidas desde o nascimento, através da interação com o meio que o cerca. Por isso, o meio é o responsável pelo desenvolvimento moral e cultural do indivíduo. Segundo Vygotsky (1996), um interacionista, as experiências anteriores dos adultos intervêm no modo de agir da criança no seu ambiente, o que origina uma internalização das orientações transmitidas. A internalização dos conhecimentos obtidos faz com que a criança tenha suas funções psicológicas (percepção, atenção, memória e capacidade para solucionar os problemas) transformadas e influencia seus conceitos sobre si mesmo e sobre o mundo, levando-a se felicitar diante do sucesso e a ser rigorosa consigo mesma diante de seus fracassos.

A autoestima é como o indivíduo se sente diante da avaliação que faz de si mesmo. Refere-se ao modo do indivíduo interagir com o ambiente e consigo mesmo. É a responsável pela sua felicidade e pelos seus dramas. Quem gosta e confia em si mesma tem boa autoestima. É se sentir capaz de enfrentar a vida com mais confiança e otimismo (RIVIÈRE, 2014). É ser mais criativo em tudo o que faz e sentir encanto diante de suas concretizações. Tudo isso deve ser cultivado desde a infância, desejando e amando a criança desde a sua concepção e proporcionando-a um ambiente afetivo e confiável (família, escola, amigos), pois os anseios contidos nesse ambiente farão com que os sentimentos do indivíduo apareçam, o que para Rivière (2014), tem uma importância

decisiva para a boa interação do grupo social. Assim, a criança se tornará um adulto que se vê como digno de receber e dar amor para que não tenha problemas de relacionamentos, que reconhece seu valor e suas potencialidades. Logo, não se deixa abater pelas referências negativas externas. Amar é a peça-chave na construção da autoestima.

Percurso metodológico

A escolha do Município de Sobral para realização desta pesquisa está diretamente ligada ao seu desempenho em relação a esta modalidade de ensino. A instituição a qual fez parte desta pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antenor Napolini, inaugurada no dia 09 de março de 1999, situada a Rua Prefeito Jerônimo Prado, S/N no Bairro D. José, localizada fisicamente na cidade de Sobral no Estado do Ceará na região Nordeste Brasil.

O presente artigo foi elaborado a partir de observações e pesquisa de campo na instituição acima mencionada e mediante pesquisa bibliográfica. O embasamento teórico desse estudo fundamentou-se na literatura de Freire (2003), Oliveira (2013), Vygotsky (1996), LDB (9.394/96), Soares (2014), Marconi e Lakatos (2006), Santos (2009), Candau (2011), Somera (2010), Carreiro (2012), Cafarella (1991), Morin (2003), entre outros.

Considerações finais

Esta pesquisa buscou analisar quais os fatores que interferem na aprendizagem de adultos. O estudo demonstrou ser importante para se ter uma compreensão ampliada destes fatores que interferem no processo de aprendizagem deste público.

Portanto, os alunos buscam a escola para satisfazer necessidades particulares, para se integrar à sociedade letrada da qual fazem parte por direito, mas da qual não podem participar plenamente quando não dominam a leitura e a escrita, E como desafios, construir uma escola na qual professores e alunos, encontrem-se como sujeitos, com a tarefa de provocar e produzir conhecimentos. Conhecimentos sustentados na

perspectiva daqueles que aprendem, relativos a saberes diversos e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Os jovens e adultos, buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente.

Nesta pesquisa foi possível perceber que há vários fatores que influenciam na aprendizagem de adultos, como por exemplo, na fala de vários autores acima mencionados, a faixa etária, profissão, classe social, família, conciliar trabalho e escola dentre outros. Simultaneamente os autores reforçam os processos de construção de estratégias de suporte familiar, profissional, vínculos entre alunos e professores, pois estes favorecem o sucesso escolar dos alunos adultos.

O estudo não teve a intenção de culpar nenhum órgão educacional, tampouco mesmo o sistema educacional pelo processo no qual hoje se encontra o ensino para adultos, porém, provocar todos os agentes envolvidos com a educação, para que haja uma busca contínua por melhores formas e metodologias de ensino/aprendizagem, principalmente com a educação de adultos. Nesse sentido, a divulgação deste trabalho poderá suscitar outras perspectivas para a realidade da elaboração de novas metodologias de ensino, levando em conta os fatores que interferem na aprendizagem de adultos.

Com os resultados desta pesquisa, fica o convite a todos os envolvidos para refletir sobre as estratégias de ensino e recursos utilizados no processo de aprendizagem e com atenção aos fatores que causam interferências na aprendizagem de adultos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunos e alunas da EJA: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 10/06/15.

BRASIL. **Leis, decretos, etc..** Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRANDÃO, D'arc Mª Lisboa e ARAÚJO, Mitzi Vidal. **Algumas considerações sobre o aluno do EJA. 2009.** Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=116>. Acesso em: Abr. 2016.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno.** 4.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2004.

FERRARI, Shirley Costa e AMARAL, Suely. **O aluno de EJA: jovem ou adolescente?** (2012) Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/revista_shirleycostaferra.pdf. Acesso em: Abr. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa,** 6^a Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOPES, Silva Paraguassu; SOUZA, Luza Sousa. **EJA: Uma educação possível ou mera utopia?** (2010). Disponível em: http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaLopes.pdf. Acesso em : 27 junho de 2016.

MEIRA, Michelle de Castro. **Fracasso Escolar: de quem é a culpa?** 2002. Disponível em: <http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/sumario.htm>. Acessado em 30 de junho de 2016.

QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. In: 25A. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED. 2010. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingos_queirozt13.rtf. Acessado em 21 de julho de 2015.

RIVIÈRE. Enrique Pichon (2014). Disponível em: www.wikipédia.org. Acesso em 22 jun 2016

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 6^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

SILVA, N. V. & Hasenbalg, C. Tendências das desigualdades educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de ciências sociais**, 43(3), 423-445. 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Capítulo 08

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS SOB A DITADURA CONTÍNUA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS¹

Osmar Hélio Alves Araújo

Consideração prévia

Os coordenadores pedagógicos, com uma atuação fincada no campo da Didática e da Pedagogia, devem reconstruir diariamente, com a população docente, a vida pedagógica da escola, assim como as suas concepções teóricas acerca da educação, e, por consequência, reinterpretar a sua realidade e sua forma de compreendê-la e transformá-la.

Nesta perspectiva, cada coordenador desempenha seu papel à medida que ultrapassa as fronteiras que o separa das práticas docentes, por isso, deve colocar-se ao lado dos professores. Sendo assim, compreende-se aqui que a atuação dos coordenadores corporifica-se à posição que eles caminham a partir das práticas docentes.

Face ao exposto, este estudo apresenta uma discussão sobre o processo de responsabilização pelos resultados das avaliações externas postas aos gestores escolares, e principalmente, aos coordenadores pedagógicos, sujeitos desta pesquisa, os quais assumem, diante das avaliações, uma posição de servil pela via da padronização da vida pedagógica da sala de aula e da escola.

Não vamos deter-nos em detalhes. O que interessa é saber o que existe por trás das avaliações externas a partir dos depoimentos dos

¹ Este texto foi publicado originalmente na revista Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v.20, n.3, p. 322-336, 2016.

coordenadores pedagógicos sobre as interferências dessas avaliações na organização pedagógica da escola, ou seja, esta pesquisa discute o motor que impulsiona, paulatinamente, essas avaliações serem tomadas como referência quando se trata de averiguar a qualidade da educação.

Faz-se oportuno realizar alguns apontamentos, mesmo que breves, sobre a metodologia de investigação desta pesquisa. Metodologicamente, a pesquisa empírica, com âncora na abordagem qualitativa, envolveu 03 coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino do município de Cruz, Ceará, os quais serão aqui denominados de Coordenadores A, B e C. Para a coleta de dados aplicou-se 03 entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada na perspectiva da pedagogia crítica por meio da análise do discurso

O que há por trás das avaliações externas?

Contemplamos na contemporaneidade o paradoxo das avaliações externas postas pelos reformadores empresariais da educação que alimentam o ideal da solução de muitos dos problemas da educação, mas, além de não alcançá-los, geram alguns novos problemas e entraves, como a indução da padronização, ou seja, as avaliações externas podem devastar a dinamicidade da vida pedagógica da escola, por isso, é preciso valorizar a organização pedagógica da escola e rechaçar as estruturas dominantes que não condizem para tal.

Neste contexto, Freitas (2012, p.1093) assinala que:

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola.

Libâneo (2014) entra no debate enfatizando que a posição assumida pela avaliação, por meio da pressão dos exames nacionais e internacio-

nais, fortaleceu a lógica de alinhamento da escola a determinadas concepções didáticas que julgávamos superadas e tornou possível, ainda, a internacionalização das políticas públicas. Como decorrente desse aspecto, percebe-se que as avaliações externas, como estão configuradas, são, em grande parte, constituídas para uniformizar a organização da vida pedagógica das escolas brasileiras. Em sintonia com esta reflexão, a Coordenadora A afirma que:

São inúmeros os fatores das avaliações externas que interferem no nosso trabalho, que chegam até a prejudicar. Os nossos professores ficam sobrecarregados com tantas exigências, não têm tempo de pensar e acabam seguindo aquele padrão de questões, avaliações e, por mais que digam que é apenas sugestão, não é, os professores são cobrados a seguir as orientações da Secretaria da Educação em relação à essas avaliações.

A partir deste posicionamento, compreende-se que é necessário aproximar essas avaliações da realidade das escolas e deixar que os gestores, coordenadores e professores possam participar ativamente, dando sua colaboração, pois é imprescindível, no entanto, o assaz salutar da vida pedagógica da escola, pois ela oportuniza aos coordenadores pedagógicos e professores, acolher, (re)interpretar, compreender e transformar a realidade concreta do contexto escolar, de maneira que eles não devem estar procurando megaprojetos ou sofisticados processos avaliativos advindos de fora da escola, mas investir em trabalhos pedagógicos que foquem nas práticas cotidianas, pois nelas há um tesouro inestimável, ao qual convém prestar atenção, bem como investir em ações pedagógicas de curto prazo para assegurar bons e duradouros resultados em longo prazo, pois a educação deve ser um processo que forma verdadeiros cidadãos, segundo as suas necessidades, condições e com presença ativa na (re)construção da sociedade.

Geralmente, os resultados enormes e rápidos da elevação das médias de desempenho de boa parte dos alunos, propalados pela mídia, são creditados ao grande heroísmo de inúmeras formas de responsabilização e meritocracia a que são submetidos professores, alunos e gestores. Entretanto, buscar remendar alguns problemas da educação aderindo

à atalhos, como o incentivo à elevação das médias de desempenho dos estudantes sem uma reflexão crítica, é catastrófico, haja vista que os alunos devem ser ouvidos, olhados em uma perspectiva pedagógica, instruídos e não comprados, de forma a compreender o sentido da educação como um processo que faz a transformação da sociedade vir à tona.

Numa mesma linha de entendimento, nos últimos tempos, acompanha-se a propagação de programas educacionais, travestidos de formação docente, com formulações proeminentes “eloquentes” que trazem o currículo anexo e insistem em dizer ao professor quantas páginas devem ser lidas por semana, quantas palavras um estudante deve apresentar em uma redação e ler em um minuto, assim como quantas provas devem ser ministradas e a que intervalos de tempo. Como consequência, o professor vai enchendo os discentes de um falso saber. Na direção do exposto, a Coordenadora C expõe que:

Então, as atividades dos alunos, os conteúdos programáticos, são voltados para as avaliações externas. São aplicados antes das avaliações, simulados, provinhas e têm as formações, assim como os alunos são classificados por níveis, por exemplo, do 6º ao 9º ano, a partir dos simulados, eles são classificados em crítico, muito crítico, ou no nível desejado. E os professores precisam sempre elaborar questões conforme os itens das avaliações, porém, muitas vezes, nós temos nossas ideias, os nossos conteúdos, mas não são trabalhados como nós gostaríamos porque já vem a cobrança para que trabalhem as matrizes das avaliações externas.

O depoimento da coordenadora elucidada, entre outros pontos, o quanto a escola está atrasada e quantas dificuldades há a partir das interferências das avaliações no cotidiano escolar, pois, o assento monárquico e concentrado das avaliações externas impede que a escola construa-se pela via da participação efetiva, da força e criatividade dos sujeitos que a compõe. Entretanto, quando os coordenadores e professores tornam-se sujeitos com militância pedagógica, a escola renova-se continuamente, amplia-se e muitas experiências exitosas acontecem.

Compreende-se, ainda, que o investimento na formação docente é necessário e importante para a educação, mas, como nos mostra em seu artigo a professora Helena Freitas (2014, p. 430):

O trato de algumas questões que dizem respeito à necessária alteração das bases da educação escolar, demanda indicações claras de ações e políticas que contribuam para superar a seriação e fragmentação disciplinar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; alterar as formas de organização e trabalho das crianças; construir a unidade metodológica no trato com o conhecimento; instituir o trabalho coletivo e interdisciplinar dos educadores; criar condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola e de sua própria formação integral; organizar os professores por grupos de estudo, por coletivos de ciclos e/ou turmas/séries no espaço escolar; inserir a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola; democratizar as funções diretivas escolares; implementar a escola de educação integral e superar o atual Programa Mais Educação; reduzir o número de alunos por sala na educação básica; e reorganizar os currículos, atendendo às necessidades sociais, acompanhando o avanço técnico-científico contemporâneo e a luta contra a discriminação e a exclusão.

Nesta perspectiva, pode-se começar por uma formação, de fato, para e com os professores, bem como pela valorização das experiências docentes bem-sucedidas, da construção de uma escola inserida na realidade histórica brasileira, ou seja, precisa-se de escolas que não sejam apenas filiais dependentes das estruturas burocráticas e centralizadoras das secretarias de educação.

Os coordenadores e professores precisam ser estimulados a fugir da batuta das avaliações que impedem, muitas vezes, a mobilidade pedagógica, assim como ocasionam excesso de trabalho para ambos. Pesquisas recentes de Freitas (2014), Almeida (2014) e Castro (2011) demonstram que a tirania das avaliações externas e suas inúmeras exigências, colocam os gestores, entre eles, os coordenadores pedagógicos, sob a tutela da ditadura contínua dessas avaliações, fazendo com que os gestores

recorram às mesmas como categorias que norteiam todo o processo de ensino e aprendizagem, do começo ao fim, assim como visando encontrar soluções, das mais diversas, para os problemas que permeiam esses processos.

Da mesma forma, os professores, diante das estruturas das avaliações externas, apresentam relutância, enquanto outros tendem a fechar-se, a estarem na defensiva da sua autonomia; alguns são tomados por sentimentos de impotência diante da esfera escolar que tem sua diversidade padronizada e diluída em mil questões inócuas, lacunosas e sem sentido.

Os depoimentos das coordenadoras evidenciam um sentimento que ressoa com muita seriedade e preocupação, pois a vida pedagógica da escola, sua cultura, cotidiano, aos poucos vai perdendo sua liberdade e possibilidade de experimentar e inventar o novo, conviver e interagir com o diferente, haja vista que as avaliações externas não interagem e convivem com os diferentes jeitos de aprendizagem. Assim, declaram as coordenadoras:

As avaliações externas interferem no nosso trabalho de coordenadores, ao ponto que, muitas vezes, não trabalhamos com nossos professores aquilo que planejamos, pois, somos mandados, forçados a fazer um trabalho tendo como foco simplesmente essas avaliações. É como se não tivéssemos opinião própria, autonomia, porque temos que seguir, querendo ou não, as normas, regras visando atingir as metas que são estabelecidas, é como se estivéssemos engessados, coordenadores e professores. (COORDENADORA A).

[...] focamos demais nas avaliações e acabamos esquecendo, abandonando o que realmente temos que fazer, que é o acompanhamento pedagógico. Enfim, procuramos seguir o sistema das avaliações externas, focando as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver ao ponto que se eles não atingem, corremos atrás, seja de qualquer forma, para que os alunos alcancem o melhores resultados. (COORDENADORA B).

Com isso, percebe-se o quanto é difícil, senão impossível, dizer que os coordenadores pedagógicos estão cotidianamente no contexto escolar sob a ditadura contínua das avaliações externas. Mesmo aquele que atua em uma escola que hoje é considerada no nível desejado está imbuído pelas dificuldades de construir uma estrutura pedagógica autônoma, autêntica, assim como um espaço escolar para o exercício da coletividade e como arena de propagação dos valores humanos. Quem estuda a temática um pouco mais a fundo sabe que até os livros didáticos são deixados em segundo plano quando os alunos ainda não apresentam as habilidades e competências desejadas. É inegável, por exemplo, a interferência das avaliações externas em muitos aspectos dos processos de ensino e aprendizagem, até mesmo nas disciplinas básicas do currículo, como Geografia, História, Ciência, entre outras, pois, como expõe a coordenadora B:

Nós, coordenadores, somos muitos cobrados em relação aos resultados das avaliações externas e, por consequência, os professores também. Inclusive em Geografia, História, Ciência, nós não trabalhamos os conteúdos específicos destas disciplinas não, mas focamos no ensino da Língua Portuguesa e Matemática, haja vista que temos que trabalhar os modelos de questões, os modelos das avaliações. Por exemplo: dia de quarta-feira é aula de História, mas trabalhamos uns minutinhos e no restante da aula trabalhamos é o Português, mas isso não quer dizer que eu não posso usar um texto de História nas aulas de Português. O professor pode sim, mas adaptando para o modelo de questões das avaliações. Então, as avaliações externas estão fortemente presentes no nosso dia a dia, pois, tudo que nós, coordenadores, fazemos é focando os resultados das avaliações.

As considerações da coordenadora entrevistada aglutinam-se às contribuições de Freitas (2014, p. 1110) ao trazer à tona que:

Temos conhecimento de escolas inseridas em processos de responsabilização que usam o tempo das disciplinas de história e geografia para reforçar o domínio de leitura e matemática do

aluno e, posteriormente, atribuem a todas estas disciplinas a mesma nota que o aluno tira em matemática ou leitura.

Nesta perspectiva, é possível perceber que os coordenadores parecem perceber a força das avaliações externas na concretude do seu trabalho e nas práticas pedagógicas dos professores. É como uma força que passa “por cima” de todos, ao mesmo tempo em que todos estão suscetíveis às suas influências e impactos. Todo o contexto escolar, no entanto, com toda sua cultura, constitui fenômeno vivo, dinâmico, que não tem como ser isolado numa visão única, separada, cartesiana, intelectualizada e sedimentada. Fazer isso é empobrecer o processo educativo, tendo em vista que o mesmo é imbuído de diálogos e trocas culturais firmadas ao da história.

Vale por em destaque também a expansão sensacionalista do sistema de avaliação externa, pois, muito mais do que as razões tradicionalmente evidenciadas para a expansão das avaliações externas, é a propalação dos seus resultados pela mídia que a fez expandir-se rapidamente. Quem estuda o sistema de avaliação externa do Brasil, em especial do Ceará, percebe este fato e as exigências postas aos gestores. O depoimento da coordenadora C ilustra essa ideia ao enfatizar que: “entre as avaliações externas que mais focamos na nossa escola está o SPAECE² e a Provinha Brasil³. Entretanto, somos mais cobradas, por parte da Secretaria de Educação, pelo SPAECE”. No rastro do exposto, fica a pergunta: o que se passa por trás das avaliações externas?

Com este questionamento, para avançar em nossa reflexão, temos de cavar mais fundo, visando realçar que os reformadores empresariais da educação estão convencidos de que precisam manter as rédeas do movimento cotidiano das escolas em mãos, eles preocupam-se em:

[...] 1) Definir objetivos claros (o piano sobe ou desce?); 2) quantificar as metas (sem medir não sabemos onde estamos);

2 Sistema Permanente de Avaliação do Ensino do Ceará. Disponível em: <http://www.spaece.caeduff.net/o-programa/>. Acesso: 21 set. 2015.

3 Provinha Brasil, elaborada e distribuída pelo Inep, para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal, visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil>. Acesso: 11 jul. de 2016.

3) compartilhar as metas com os colaboradores; 4) criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo; e 5) criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios. (FREITAS, 2014, p. 1094).

Partindo, dessa maneira, das reflexões já suscitadas, estão patentes os impactos das avaliações externas na organização pedagógica das escolas, ou seja, as avaliações não deixam por menos e exercem uma pressão considerável sobre os gestores, coordenadores e professores que, para não entrarem em choque com o “extraordinário desenvolvimento da qualidade da educação” e a qualquer momento serem chamados para interrogatórios vexatórios, rendem-se humildemente à pressão crescente das avaliações externas.

Logo, os gestores, coordenadores e muitos professores buscam, reiteradas vezes, modos, meios e, pode-se dizer, até trilhas, para descobrir atalhos na perspectiva de emparelhar-se à linha de produção cravada pelos reformadores empresariais, ou seja, como apresentar os melhores resultados, haja vista “[...] que, se atingidos, autorizam recompensas definidas e contingentes aos índices (recompensas sociais e financeiras)” (FREITAS, 2014, p. 1093). Segundo o mesmo autor, a função dos gestores converte-se em ser “[...] um animador que controla metas previamente “comunicadas aos colaboradores” com processos bem definidos e controlados “passo a passo”, de forma a “premiar, punir e corrigir desvios”. Logo, isso é bastante para assinalar-se que os gestores, entre eles os coordenadores pedagógicos, vivem sob a batuta das avaliações externas. A expressão soa mal, porém, se não atingirem as metas estabelecidas pelas matrizes de referência das avaliações externas, dirão que seus alunos apresentam nível de proficiência insuficiente⁴, ou seja, por consequência, percebe-se, de fato, o funcionamento da escola sob a pressão tácita da linha de produção dos reformadores empresariais da educação.

Finalizando, dessa maneira, com esteio nas reflexões já suscitadas, verifica-se que, se os coordenadores aceitam e endossam a função das

⁴ De acordo com a distribuição dos alunos por nível de proficiência, está no nível Insuficiente significa apresentar pouquíssimo aprendizado, ou seja, é necessário a recuperação de conteúdos. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia> Acesso em: 10 jul. 2016.

avaliações externas como está posta, pela tirania da linha de produção, arriscam-se a perder o chão sob os pés e isolar-se de sua própria realidade. Isso significa que a sobrevivência da instituição escolar, diante dos interesses dominantes, depende da sua carga de produção. Dito em outras palavras, a instituição escolar, da maneira como está funcionando concretamente, tem de ser considerada uma criação dos mecanismos concorrenciais dos reformadores empresariais da educação. Para os gestores, não é tão fácil aceitar isso, mas não há como fugir da evidência. Inclusive, essas mesmas avaliações lhe conferem recompensas sociais e financeiras, sustentam financeiramente a hierarquia e lhe conferem prestígio e honorabilidade. Aceitar essa dependência estrutural exige uma boa dose de humildade por parte dos gestores, coordenadores e professores.

Talvez no futuro, com o avanço dos estudos críticos acerca dos impactos negativos e depreciativos das avaliações externas nos processos de ensino e aprendizagem, será mais fácil aceitar esta verdade: os interesses dos reformadores empresariais da educação e a função política-pedagógica da escola não se ensamblam. A partir dessa compreensão, a afirmação “os processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, os sujeitos que compõem a instituição escolar, estão continuamente sob a ditadura contínua das avaliações externas”, hoje tão controvertida, um dia será aceita como uma evidência.

Concluindo pedagogicamente

Este texto buscou, desde as primeiras palavras, enaltecer a necessidade de coordenadores pedagógicos que sejam sujeitos que na esfera escolar desempenham, de fato, um trabalho didático-pedagógico, livres de coações e tiranias postas pelos sistemas dos reformadores empresariais da educação. Nesta perspectiva, este trabalho quebra uma lança a favor da ação persistente e modesta de muitos coordenadores que não embarcam em grandes projetos, que não participam de sucessivos levantes a favor da padronização da vida pedagógica da escola, ao contrário, preferem projetos concretos, miniutópicos e coadunados à sua realidade institucional.

A fundamentação que deve dar sentido ao trabalho dos coordenadores pedagógicos devem ser os campos da Didática e da Pedagogia, entre outros, assim como para todo o processo de formação contínua dos docentes, que, cada vez mais, devem evidenciar novas formas de oportunizar a atualização da organização pedagógica da escola. Nesta perspectiva, os coordenadores pedagógicos devem reunir a população docente com o intuito de discutir os caminhos, os desafios e os meios mais coerentes para a reconstrução das práticas pedagógicas no contexto escolar.

Entretanto, conscientes que devem (re)construir seu trabalho à luz do seu contexto de atuação e suas próprias reflexões. Os coordenadores pedagógicos, todavia, não constroem suas práticas de modo individual, pois, sua atuação está profundamente enraizada em cada ação docente que também é construída no contexto escolar, ou seja, o exercício profissional dos coordenadores deve ser marcado pela autêntica presença dos professores, o que exige dos coordenadores abrir-se humildemente para aprender com quem poderia achar que não tem nada a ensinar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. **Relação entre o desempenho escolar de escolas municipais de Campinas e o entorno da escola: a voz dos sujeitos**. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, (2014).

CASTRO, C. M. Escola é empresa? **O Estado de São Paulo**. Sessão Opinião. 28 de setembro de 2011. Disponível em: <<http://opinio.estado.com.br/noticias/geral/escola-e-empresa-imp-,778472>>. Acesso em; 12 Nov. 2015.

CHARLOT, Bernard. O PROFESSOR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM TRABALHADOR DA CONTRADIÇÃO. Revista da FAEEDBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. PNE e formação de professores: Contradições e desafios. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 21 nov. 2015.

LIBÂNIO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A.; CUNHA, C. D. **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Capítulo 09

OFICINAS DE RÉPLICAS DE FÓSSEIS COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Conhecer e Preservar as Riquezas Paleontológicas Do Araripe

Nathallia Correia da Silva
Renata Pereira de Lima

Introdução

Indiscutivelmente, o conhecimento é a ferramenta mais efetiva para transformar uma sociedade e facilitar o seu sucesso ao longo dos anos. Os ensinamentos transmitidos em sala de aula devem ter a finalidade de modificar a vida dos alunos e direcioná-los para a autonomia e protagonismo nos seus projetos de vida.

Na área das Ciências Biológicas nos deparamos com inúmeros conteúdos que abordam ideias sobre a origem da vida. Destacamos os que se relacionam com a Evolução e Paleontologia dos indivíduos, investindo em metodologias que objetivam aproximar os discentes do entendimento acerca do surgimento da vida no planeta.

O estudo dos fósseis nos oferece evidências de como essa vida ocorreu a milhares de anos atrás e como a evolução dos grupos preservou ou extinguiu espécimes. A história tafonômica de um organismo inicia-se com a sua morte e a sua posterior análise pode oferecer interessantes pistas sobre as suas condições de vida. A fossilização é a soma dos processos através dos quais restos ou traços de organismos são preservados nos sedimentos, ocorre a partir da deposição sobre a superfície e decomposição total das partes moles, seguida de sepultamento e substituição desse material.

Os maiores acervos de fósseis no Brasil encontram-se no Museu Nacional e no Museu de Ciências da Terra do Departamento Nacional de Produção Mineral– DNPM, ambos na cidade do Rio de Janeiro e reúnem cerca de 260.000 exemplares. No Nordeste, somente nas cidades de Aracaju e Sergipe, o acervo fossilífero conta com aproximadamente 38.000 exemplares tornando-se a terceira maior coleção paleontológica brasileira.

A Bacia do Araripe apresenta em seus registros paleontológicos não só uma biodiversidade singular como também uma grande riqueza fossilífera, com excelente conservação dos seus fósseis, tendo estes se tornado exemplares significativos para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao período Cretáceo. Os fósseis aqui encontrados tornaram-se mundialmente conhecido e tem sido de fundamental importância para os estudos dentro da paleontologia de modo geral.

A metodologia das oficinas pedagógicas tem sido um instrumento de grande importância dentro do contexto ensino/aprendizagem, podendo ser colocada nesse processo como sendo criadora, coletiva e crítico-reflexiva, através de um jeito novo do fazer educativo onde este aconteça num espaço de ação, reflexão e ação, articulando o cotidiano e a história. Tendo por base a formação de sujeitos críticos e ativos na formação de sua cidadania.

Dentro desse contexto as oficinas de réplicas de fósseis representam uma importante ferramenta pedagógica, facilitadora da disseminação de conhecimentos a serem trabalhados pelos professores de biologia. Estas oficinas destacam a importância que a paleontologia representa para o entendimento da evolução das espécies, com ênfase aos fósseis encontrados na Bacia do Araripe. É uma estratégia prática de divulgar a importância dos registros fossilíferos diante da condição de esclarecimento sobre vida no planeta, sendo também uma forma de conscientizar a população em geral no que se refere ao tráfico de fósseis retirados não apenas da Bacia do Araripe como de todo o território brasileiro. Fósseis esses, que na maioria das vezes vão parar nas mãos de colecionadores que pagam fortunas para mantê-los em coleções particulares, privando nossas escolas e conseqüentemente nossos alunos do aprendizado através dessa riqueza natural que pertence a todos.

As oficinas contribuem também para o entendimento quanto a preservação desses fósseis, a partir do momento em que nossos alunos passam a entender a importância de manter o fóssil verdadeiro no museu e não em suas casas, bem como estimula o conhecimento acerca das riquezas paleontológicas encontradas no Cariri e por toda a extensão da Chapada do Araripe. É uma ação que visa não apenas a produção de um exemplar, mas principalmente orientar os nossos discentes sobre a importância de conhecer os fósseis da Bacia do Araripe, como também lutar pela preservação desses fósseis. Estas oficinas têm suas bases estruturadas no tocante à conscientização sobre os prejuízos causados pelo tráfico de fósseis que vem se tornando um grande problema para a comunidade científica aqui no Brasil.

Desenvolvimento

Paleontologia é a ciência que estuda os fósseis. A palavra “fóssil” deriva do termo latino “*fossilis*” que significa “ser desenterrado”. Entretanto, fósseis são restos ou vestígios de animais e vegetais preservados em rochas. Os restos são partes do animal ou vegetal e vestígios são evidências de sua existência ou de suas atividades. Geralmente ficam preservadas as estruturas mais resistentes do animal ou planta, as chamadas partes duras, como dentes, ossos, conchas. As partes moles (vísceras, pele, vasos sanguíneos, etc.) preservam-se com muito mais dificuldade. Pode ocorrer também, o caso ainda mais raro de ficarem preservadas tanto as partes duras quanto as moles, como no caso de mamutes lanudos que foram encontrados intactos no gelo, e de alguns insetos que fossilizam em âmbar.

Considera-se fóssil aquele ser vivo que viveu há mais de 11.000 anos, ou seja, antes do Holoceno, que é a época geológica atual. Restos ou evidências antigas, mas com menos de 11.000 anos, como os sambaquis, são classificados como subfósseis,

A fossilização resulta da ação combinada de processos físicos, químicos e biológicos. Para que ela ocorra, ou seja, para que a natural decomposição e desaparecimento do ser que morreu sejam interrompidos e haja a preservação, são necessárias algumas condições, como

rápido soterramento e ausência de ação bacteriana decompondo os tecidos. Também influenciam na formação dos fósseis o modo de vida do animal e a composição química de seu esqueleto.

Entre os restos animais passíveis de preservação incluem-se as estruturas formadas de sílica (óxido de silício), como as espículas das esponjas; calcita (carbonato de cálcio), como as conchas de muitos moluscos e os corais; a quitina, substância que forma o exoesqueleto dos insetos e a celulose, encontrada na madeira. É interessante observar que as folhas, caules, sementes e polens podem ser preservados, mas normalmente não aparecem juntos.

A fossilização pode dar-se de diferentes modos:

Incrustação - ocorre quando substâncias trazidas pelas águas que se infiltram no subsolo são depositadas em torno do animal ou planta, revestindo-os, essa forma de fossilização é observada em animais que morreram no interior de cavernas. Dentre os materiais que se depositam sobre esses animais, os mais comuns são calcita, pirita, limonita e sílica. Tomando como exemplo os famosos peixes fósseis da Bacia do Araripe, o processo de fossilização ocorre da seguinte forma: morto o animal, foi para o fundo do mar e, ao começar a se decompor, passou a liberar amônia. Esta gerou um ambiente alcalino em torno dos restos desse peixe promovendo a precipitação de bicarbonato de cálcio. Isso explica por que as concreções hoje encontradas têm sempre a forma e o tamanho do animal.

Permineralização - bastante frequente, ocorre quando substâncias minerais são depositadas em cavidades existentes em ossos e troncos, um exemplo desse modo de fossilização é a formação da madeira petrificada.

Recristalização - é o rearranjo da estrutura cristalina de um mineral, dando-lhe mais estabilidade. Exemplo clássico é a transformação de aragonita em calcita.

Carbonificação ou incarbonização - ocorre quando há perda de substâncias voláteis (oxigênio, hidrogênio e principalmente nitrogênio), restando em uma película de carbono. É mais frequente em estruturas formadas de lignina, quitina, celulose ou queratina.

Em ambientes muito secos e áridos, a rápida desidratação também leva à preservação de animais (inclusive de corpos humanos). Chama-se a isso mumificação.

Os fósseis do tipo vestígios, não são restos de um ser vivo, mas evidências de que ele existiu. Se uma concha é preenchida e totalmente recoberta por sedimento, vindo depois a se dissolver, poderá ficar esculpido, no material que a preencheu, um molde interno e, no que a recobriu, um molde externo. E, se o espaço antes ocupado for preenchido, ter-se-á um contramolde.

Outros vestígios são as impressões, deixadas, por exemplo, por folhas em sedimentos carbonosos, frequentes acima e abaixo das camadas de carvão de Santa Catarina. Também são considerados vestígios os coprólitos (excrementos de animais), gastrólitos (pequenas pedras que as aves e alguns répteis possuem no aparelho digestório), ovos (isolados ou reunidos em ninhos), marcas de dentadas (deixadas por dinossauros, por exemplo) e os já citados icnofósseis (pegadas, sulcos, etc.).

Algumas estruturas parecem-se muito com fósseis, mas não o são. Exemplo típico são os dendritos, depósitos de pirolusita (óxido de manganês), menos comumente de outro mineral, de forma ramificada, com todo o aspecto de uma planta, encontrados, por exemplo, em rochas vulcânicas do sul do Brasil. Essas estruturas são chamadas de pseudofósseis. Animais e plantas que existem ainda hoje e que pouco mudaram ao longo da história da Terra são chamados de fósseis vivos. Exemplos são a planta *Gingkobiloba* e animais como *Limulussp.* e o Celacanto (*Latimeriachalmnae*), um peixe que, até 1938, se julgava estar extinto.

Réplicas de fósseis são cópias de fósseis produzidas a partir de fósseis ou de outras réplicas. É um recurso didático utilizado nas aulas de biologia com o objetivo de transmitir informações sobre o espécime fóssil em estudo, sem que haja a necessidade dos fósseis originais serem retirados do museu, tendo em vista que a réplica irá conter todas as estruturas encontradas em um fóssil verdadeiro, não interferindo assim no aprendizado dos alunos. E desse modo contribuindo para a preservação dos fósseis originais.

A coleção de réplicas torna-se importante porque os fósseis são escassos na natureza. Após a morte de um organismo, ele deve passar por uma série de condições específicas que incluem desde a sua decomposição (necrólise) e soterramento rápido até a sua fossilização propriamente dita. Como essa sequência de eventos resulta da conjunção de muitos fatores pouco frequentes, a preservação dos organismos na forma fóssil torna-se extremamente rara.

Dentro do contexto da preservação, tem se tornado de grande importância a confecção dessas réplicas de fósseis também para serem expostas em museus. Esta técnica permite que um fóssil possa ser exposto em vários museus, preservando dessa forma o fóssil original. Tendo em vista o crescente aumento no que diz respeito ao estudo desses fósseis, faz-se necessário manter uma cópia matriz que será utilizada como base para as demais, porque desse modo o fóssil verdadeiro não será danificado quando precisar ser feita uma nova cópia. Os fósseis são importantes para a compreensão da evolução dos seres vivos, quanto ao estabelecimento de biozoneamentos, em estudos ligados à prospecção de petróleo ou ainda em reconstituições paleoambientais. Sendo estes importantes testemunhos que auxiliam nesses processos.

Os fósseis brasileiros contam a história da biodiversidade em épocas passadas desde a Era Paleozoica, e se constituem numa das principais evidências para a compreensão sobre as transformações pelas quais a geografia e a biota de nosso país em tempos passados, foram submetidas.

São muitos os sítios fossilíferos já documentados no Brasil, sendo que a Chapada do Araripe, compreendida nos estados do Ceará, Paraíba e Piauí, é o mais conhecido. Seus fósseis fornecem informações preciosas sobre como era à vida nesta região, no Período Cretáceo.

Os fósseis são raros, pois são formados sobre condições incomuns em situações muito específicas com relação à presença ou não de organismos decompositores, oxigênio e o tipo de sedimento que envolverá o organismo após sua morte. Por sua raridade e importância, os fósseis, sejam eles de animais ou vegetais seus vestígios, devem ser preservados em instituições que desenvolvam pesquisas e que promovam a sua salvaguarda. Estas instituições são geralmente universidades e museus.

Sendo assim as instituições de ensinos Fundamental e Médio não tem acesso a esse tipo de material, que também é considerado como apoio pedagógico a ser utilizado de forma multidisciplinar nas aulas de biologia e geografia. Além disso, a compra de fósseis é proibida por lei, o que impede que as escolas organizem coleções com materiais originais.

Materiais fósseis geralmente são materiais frágeis, difíceis de serem coletados e, na maioria das vezes ficam submetidos a manuseio inadequado por pessoas desqualificadas que por vez trabalham nos locais onde estes são registrados e depositados. Dessa forma, torna-se necessário o resguardo adequado desses exemplares de grande valor científico. Tendo em vista que o comércio ilegal de fósseis tem se tornado cada vez mais frequente, Toledo 2008, afirma que os fósseis que chegam a Universidade de São Paulo apreendidos do contrabando do mercado negro são descarregados na universidade para acúmulo de pó e nada mais.

No Brasil, o comércio de fósseis é proibido por lei, o que torna a aquisição de réplicas, a alternativa mais viável para o desenvolvimento do ensino sobre paleontologia nas escolas. Os fósseis são considerados patrimônio da União e o Projeto de Lei N° 245, de 1996 dispõe sobre a proteção desse patrimônio, em conformidade com o art. 216, inciso V da Constituição Federal. Estima-se que a amostra de um inseto, de aproximadamente cinco cm, é comprada no Brasil por R\$ 10 e vendida nos Estados Unidos por U\$ 100. Um esqueleto de peixe pode custar até U\$ 30 mil no exterior.

Tendo em vista a evidente carência de material didático de interesse paleontológico necessário a divulgação da paleontologia nos ensinos Fundamental e Médio, faz-se necessário a reprodução dos exemplares de fósseis, tanto para fins científicos como didáticos, sendo que estes iram contribuir de forma efetiva na divulgação e no aprendizado de Paleontologia nas escolas.

Neste contexto podemos afirmar que as oficinas de réplicas de fósseis provenientes de sítios fossilíferos brasileiros especialmente da Bacia do Araripe, poderão ser usados como ferramentas de ensino dentro do contexto da metodologia das oficinas pedagógicas. As réplicas dos fósseis servirão como material didático de qualidade para os alunos e pro-

fessores trabalharem a história evolutiva bem como para acabar com as vendas ilegais em torno desse bem, é também uma forma dinâmica de representar parte da biodiversidade preservada nas rochas em tempos muito remotos.

As réplicas são cópias fiéis de fósseis originais, sendo produzidas com o devido cuidado de preservar as características e informações de cada um deles como; nome, idade e procedência. Dessa forma tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento do conhecimento científico de diversas instituições. Luiz Eduardo Anelli admite que sempre achou difícil como paleontólogo proporcionar um retorno à sociedade e ele frequentemente se pergunta: “como a descoberta de um crânio de dinossauro, publicada em alguma revista científica, vai melhorar a vida das pessoas?” Para ele é muito importante construir uma ponte entre a produção acadêmica da universidade e a recompensa social deste conhecimento. Seu com propósito com a confecção de réplicas é despertar o interesse em geologia e paleontologia nas novas gerações. Disseminando de forma lúdica e ilustrativa o interesse pelas ciências naturais e quiçá ajudar a enriquecer a vida das pessoas via a educação científica.

As oficinas devem contar com a participação dos alunos tendo como objetivo o aprender-fazendo. Os moldes são confeccionados com silicone e as réplicas são produzidas com gesso, água e tinta xadrez. Após a confecção da réplica esta é identificada e passa a constituir ferramenta de ensino-aprendizagem. O professor irá participar da confecção dos moldes realizando a oficina juntamente com seus alunos, é também interessante que seja permitido aos alunos ficarem com uma réplica produzida, sendo esta uma ação importante para a extensão da conscientização sobre preservação desses fósseis.

Conclusão

Com o apoio técnico do grupo que atua na sede do Geopark Araripe, situada em Crato Ceará, é possível que os professores se apropriem do conhecimento acerca dos geossítios que constituem a Bacia do Araripe e identifiquem os fósseis que são neles encontrados. Deste modo é pos-

sível também confeccionar os moldes a partir dos fósseis encontrados na referida bacia e posteriormente reproduzi-los em réplicas que serão utilizadas em suas aulas.

Durante a realização da oficina é fundamental que o professor socialize os conhecimentos sobre as riquezas existentes no Araripe, de forma a estimular os alunos a querer buscar mais informações sobre o assunto, utilizando o seu aprendizado para divulgar e desenvolver ações que visem a preservação deste patrimônio. Este conjunto de atividades contribui significativamente para esclarecer a população sobre a importância de se preservar o fóssil original o que vem a inibir o comércio ilegal do mesmo.

REFERÊNCIAS

FIGUÊREDO, M. A. C.; NASCIMENTO, E. S.; SILVA, J. R.; SOUZA, V.

Metodologia de Oficina Pedagógica: Uma Experiência de Extensão com Crianças e Adolescentes. Área: Educação Popular, Cultura Popular e Artes.

KELLNER, A. W. A. 1998. Panorama e Perspectiva do Estudo de Répteis Fósseis no Brasil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, 70 (3): 647–676.

KELLNER A. W. A. & CAMPOS, D. A. 1998. Archosaur soft tissue from the Cretaceous of the Araripe Basin, Northeastern Brazil. *Boletim do Museu Nacional, nova série, Geologia*, Rio de Janeiro. 42: 1 – 22.

PRICE, L. I. A presença de Pterosauria no Cretáceo Inferior da Chapada do Araripe, Brasil. **Anais da Academia Brasileira de Ciências**, Rio de Janeiro, v. 43, suplemento, p. 451-461, 1971.

TOLEDO, C. R. **Oficina de Réplicas da USP contraataca comércio ilegal de fósseis**. Edição USP, São Paulo, n°11, 2008.

TERRA BRASILIS DIDÁTICO: **replicas-de-fosseis-excelentes-ferramentas-pedagogicas-para-o-ensino-de-paleontologiageoparkararipe.org.br**. Disponível em Web: <http://www.sobiologia.com.br/conteudos/Seresvivos/Ciencias/fosseis.php> . Acesso em: 28 mar. 2013.

Capítulo 10

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL

Nilton César Alves da Silva
João George da Silva

Introdução

A avaliação está presente no nosso cotidiano e participa de todas as nossas ações. Emitimos, a todo o momento, opiniões sobre a realidade que nos rodeia. Apesar de acompanhar toda atividade humana, a avaliação é um tema controverso que vem discutir muitos assuntos apesar das inúmeras resistências no campo econômico, político e social.

Vale lembrar que temos inúmeras funções de avaliação educacional descritas pelos estudiosos e educadores preocupados com sua utilização e entendimento no sistema educacional brasileiro. Além disso, quero salientar que, neste trabalho, ao utilizar o termo avaliador, refiro-me ao educador, pois, é ele o ponto essencial e o responsável direto pela avaliação no sistema educacional.

Compete ao avaliador emitir seu parecer ou seu julgamento com relação ao objeto da avaliação. Ele precisa ser autêntico, criativo, ao oferecer sugestões na elaboração e emissão de relatórios; é transformador quando se reporta à conscientização de seus alunos. Por que não adotamos na escola uma avaliação reflexiva e diagnóstica? Para tanto, faz-se necessário saber o que, como, quando e onde avaliar.

O interesse em estudar o tema avaliação da aprendizagem surgiu a partir da necessidade de investigar essa prática que é de grande relevância para nós, educadores, pois, somos conscientes de que convivemos

com uma grande angústia por não sabermos os verdadeiros procedimentos adequados para solucionar as dificuldades no campo avaliação.

1 Considerações sobre a avaliação

Diversas perspectivas foram aparecendo sobre avaliação ao longo dos anos. Ideias foram sendo debatidas, novos estudos e discussões polêmicas na busca de uma alternativa para o termo avaliação que viesse dar conta dos problemas da área educacional. Os pensadores e estudiosos deparavam-se com questões controversas à medida que as teorias eram formuladas, enquanto outras definições surgiam como características e outras maneiras de avaliar. Assim, é certo que o aluno somente aprende se reconstruir conhecimento. Essa reconstrução concretiza-se com base no que já se conhece dos saberes disponíveis e de nossa cultura (DEMO, 2004).

Nesse processo, o aluno, construtor do seu próprio conhecimento, não pode permanecer, no contexto educativo, escutando, copiando e devolvendo de modo reprodutivo na prova. Partindo desta reflexão, a palavra avaliação é usada de forma indiscriminada e, muitas vezes, não mostra o seu real sentido, provocando, inclusive, confusão. Dessa maneira, com base no reconhecimento da avaliação como um processo pertencente à ação pedagógica, é importante caminhar em direção a uma reflexão a respeito da sua natureza acolhedora, interativa e inclusiva.

1.1 A avaliação da aprendizagem escolar e os indivíduos

De forma geral, a avaliação da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o planejamento de ações que possibilitem ajudar o aluno a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional.

Nesse sentido, Hoffmann esclarece:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, por que não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Essa advertência em relação aos caminhos da aprendizagem exige dos professores o cuidado ao lidar com o espaço da escola, fazendo com que o aluno assuma um compromisso pessoal.

Viana (1978, p.69) faz uma distinção entre medida e avaliação:

Medir é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos, segundo critérios preestabelecidos, a características dos indivíduos para estabelecer o quanto possui das normas. Relativamente à avaliação, a medida é um passo inicial, às vezes bastante importante, mas não é condição necessária e nem suficiente, para que a avaliação se efetue. Eventualmente, a medida pode levar à avaliação que, entretanto, só se realiza quando são expressos julgamentos de valor.

O autor afirma ainda que a definição de avaliação centralizada no problema do valor vem influenciar o pensamento de grande número de teóricos e participantes do contexto da avaliação educacional moderna. Ele também diz que “avaliar é emitir um julgamento de valor sobre a característica fiscalizada, podendo esse valor basear-se parcial, mas não exclusivamente, em dados quantitativos” (1978, p. 69).

Seguindo a mesma concepção, Hoffmann (2001) aponta a ação avaliativa como interpretação cuidadosa e abrangente das respostas do aluno frente a qualquer situação de aprendizagem, sendo necessário entendê-la como acompanhamento de uma trajetória.

Luckesi (2001), ao referir-se às funções da avaliação, alerta para a importância de estarmos atentos à sua função ontológica, que é a de diagnosticar. Ela representa a base para uma coerente tomada de decisão, visto que se trata do meio de encaminhar os atos subsequentes na perspectiva de uma situação positiva em relação aos resultados almejados.

Para Esteban (2001), a avaliação como prática de investigação pode ser uma alternativa às propostas excludentes por buscar uma ação coerente com a concepção de conhecimento como processo dinâmico, dialógico, fronteiro, constituído nos marcos das múltiplas tensões sociais. Além de diagnosticar, a avaliação tem a função de propiciar a autocompreensão do nível e das condições em que se encontram tanto o educando, quanto o educador.

1.2 Definindo a Avaliação Escolar

Sabe-se que a avaliação é um processo contínuo de pesquisas que procura elevar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos envolvidos, tendo em vista que ela não é um fim, mas um meio que permite verificar até que ponto os objetivos planejados foram alcançados, identificando as necessidades e reformulando o trabalho a ser realizado com os alunos.

A avaliação pode ser considerada e caracterizada como uma forma de ajustamento da qualidade do ensino que se deseja alcançar, fator este que implicará numa tomada de decisão a respeito do mesmo, com o intuito de transformá-lo. Partindo do conceito de avaliação escolar definido por Libâneo (1994, p.195), pode-se afirmar que a avaliação é:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar. (LIBANEO, 1994, p. 195).

Dentro da visão explicitada pelo autor, a avaliação não se reduz apenas à atribuição de notas. Sua conotação amplia-se no sentido de verificar em que medida os alunos estão alcançando as finalidades propostas para o ensino-aprendizagem. A função pedagógico-didática refere-se

ao fato de os próprios objetivos do processo de ensino estarem diretamente ligados às funções de diagnosticar e controlar.

2 Avaliação: um ato amoroso de mediação no processo ensino e aprendizagem

O sentido original do termo *mediação* é intervenção, intercessão, intermediação. Explicando esse significado, Guiomar Namó de Mello diz que:

Mediação refere-se ao que está ou acontece no meio, ou entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou no espaço (...) o movimento se realiza por mediações que fazem a passagem de um nível a outro, de uma coisa a outra, de uma parte a outra, dentro daquela realidade. (MELLO, 1985, p. 24-25).

Se transferir as considerações para a ação de avaliar, poderemos vislumbrá-la nessa perspectiva, ou seja, a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa possível de produção pelo aluno e de um saber enriquecido, de um saber complementado. Para isso, é necessário entender a avaliação como possibilidade de vir a ser ou fazer outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos.

“O ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é” (LUCKESI, 2005, p.30.). Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como ela se apresenta, seja satisfatória ou não.

Na avaliação nós não precisamos julgar. Necessita-se, na verdade, diagnosticar, tendo em vista encontrar soluções mais adequadas e mais satisfatórias para os impasses e dificuldades. Para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas, sim, acolhimento e confrontação amorosa (LUCKESI, 2005, p. 33).

De acordo com o autor, a disposição de acolher a realidade faz parte da conduta do avaliador, e não do objeto da avaliação. Para isso, ele

deve ter a disposição de acolher. Sem essa disposição por parte do avaliador, não há avaliação.

2.1 A Avaliação da Aprendizagem como processo construtivo de um novo saber

A avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e ganhou espaço considerável na atualidade. Além disso, requer preparo técnico de observação dos profissionais envolvidos. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem no novo paradigma é um processo mediador na construção do currículo e encontra-se intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos.

O professor, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo o ano, da produtividade de cada aluno. É preciso deixar claro que a prova é somente uma formalidade do sistema escolar. Como, em geral, a avaliação formal é datada e obrigatória, devem-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

2.2 Função social da avaliação

A avaliação guarda estreitas relações com a função social da escola. Sendo assim, faz-se necessário pensar a função social da avaliação. Quando falamos em termos sociais, ela também ocorre de maneira muito concreta, ao situar cada envolvido em determinado lugar em relação aos demais. Assim concebida, a avaliação liga-se diretamente à função social da escola na formação de sujeitos da história.

Sobre essa discussão, Kenski (2002, p. 141) ressalta que:

Em um processo crítico de ensino visando uma educação transformadora, a ênfase da avaliação vai estar nas relações efetuadas no contato diário com o conhecimento. No entanto devem existir espaços para que, em determinados momentos sejam feitas paradas de reflexão.

Nessa perspectiva, qualquer atividade relevante para a aprendizagem pode ser utilizada como um meio para avaliar, desde que o profes-

sor tenha consciência, além de ter estabelecido com clareza os objetivos da atividade e coloque-se permanentemente como um investigador nos processos de conhecimento.

Assim, os profissionais da educação, tendo como horizonte a emancipação do aluno, devem promover, ao longo do processo educativo, a consciência de que a avaliação pode transformar gradativamente certos procedimentos, de forma a dar autonomia e responsabilidade aos alunos.

3 Avaliações externas

Um estudo realizado indica críticas à avaliação de políticas públicas que se pautam em um modelo quantitativo de avaliação de políticas públicas sociais. O ato de avaliar não é neutro, resultando de um compromisso político vinculado a quem ou a quem interessa, estando inscrito num modelo de inclusão ou exclusão social, na luta pela universalização de direitos sociais ou pela permanência dos resultados desejados.

Silva (2001), assim, denuncia o distanciamento existente entre as tarefas de formulação de programas e as tarefas de implementação dos mesmos programas, tendo em vista os resultados esperados. A esse respeito, a autora ainda adverte que isso pode ocasionar “por um lado, a adoção de estudos de avaliação, não necessariamente adequados as especificidades do programa e, por outro, excessivos controles de procedimentos, fluxos e cronogramas em detrimento de outras dimensões igualmente, ou até mais relevantes” (p.48).

Por esse motivo, há mais necessidade de formalização de um sistema único do que apenas diferentes aspectos nas formas de avaliação, o que condiz com o surgimento e implantação no Brasil do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), dentro de um contexto político-social. Criado em 1990, o SAEB inaugura esse momento quando estabelece o fornecimento de dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais brasileiros.

Esta forma de avaliar aproxima-se ao que Shiroma (2008) chama de fetichização dos resultados, fruto de um modelo de gestão pública, que valoriza a mensuração de resultados com a finalidade de incen-

tivar o desempenho (através de prêmios ou sanções) e impulsionar o *accountability*¹.

Shiroma afirma também que a estratégia de avaliar os resultados gera profundas reestruturações da pré-escola à pós-graduação, acirrando a competição, a concorrência, as disputas e a hierarquização, os quais se configuram como efeitos da implantação desse modelo de avaliação.

Ao que parece, existe um receituário a seguir, e quem não o segue é considerado um “país atrasado” no que se refere ao que se quer que a educação faça para atender ao mundo do trabalho. Continuando a expor suas convicções, Schleicher informa que os países que estão melhorando seus índices são aqueles que colocaram a educação como prioridade e enfatizaram a formação dos professores e isso se traduz em medidas bem práticas implantadas por alguns deles. “Uma das mais eficazes diz respeito à criação de incentivos para tornar a carreira de professor atraente, de modo que passasse a ser escolhida pelos estudantes mais talentosos.” (SCHLEICHER, 2008, p. 03).

Schleicher diz ainda que: “[...] essa é uma realidade bem longínqua para muitos dos países em desenvolvimento, como o Brasil” (idem, p.03). Percebe-se, assim, que a formação docente configura-se como “salvação da pátria”, no sentido estrito da expressão, pois, nos professores são colocadas todas as expectativas e responsabilidades para o sucesso da melhoria dos índices educacionais do país.

Vale ressaltar que, nos dias atuais, o trabalho do professor ultrapassa as atividades da sala de aula e dos muros da escola, pois, estes, “[...] têm de encarregar-se de um maior número de funções: gestão econômica, busca de recursos econômicos (sobretudo para as atividades extra-acadêmicas), [...] publicidade da escola, atenção a novos conteúdos culturais e problemas sociais; [...] etc.”. (SANTOMÉ, 2003, p.44).

1 “Em se tratando da esfera pública, o termo *Accountability* encontra-se frequentemente relacionado à fiscalização, avaliação e, muitas vezes, à ética no trato do bem público, visto que seu significado remete à obrigação da prestação de contas de membros de um órgão administrativo ou instituição representativa às instâncias controladoras ou a seus representados.” Disponível em: <http://www.socialiris.org/fncasp/digital/index.php?option=com_kunena&func=view&catid=23&id=26&Itemid=146> Acesso em: 16 jul. 2016.

Estudos de Afonso (2000) apontam que as funções da avaliação estão para além do espaço pedagógico; são as funções simbólicas, de controle social e de legitimação política e que estas se referem à gestão produtivista, com vistas ao mercado educacional crescente, formando os consumidores da educação.

O modelo de avaliação adotado pelo SAEB teve como parâmetro o chamado Modelo CIPP - Contexto, Insumo, Processo e Produto, de autoria de Daniel Stufflebeam, elaborado entre 1968 e 1971, centrado no dimensionamento da avaliação com o objetivo de permitir tomadas de decisões (Barreto apud 1995). O site do INEP esclarece as questões legais referentes ao SAEB que, conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A série histórica de resultados do IDEB inicia-se em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos outros países que têm sua educação como ponto de partida.

3.1 Funções do processo avaliativo

As funções da avaliação dividem-se em: diagnóstica, verificação e apreciação. Função Diagnóstica: a primeira abordagem, de acordo com Miras e Solé (1996, p.381), contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem ou, segundo Bloom, Hatings e Madaus (1975), busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem.

A avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face às novas aprendizagens que lhes vão ser propostas, e as aprendizagens anteriores que servem de base no sentido de obviar as dificuldades futuras e, em alguns casos, de resolver situações presentes. Função Formativa: conforme Haydt (1995, p.17), permite constatar se os alunos

estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Para Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa objetiva informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldade e de fornecer-lhes solução. Função Somativa: tem como objetivo, segundo Miras e Solé (1996, p. 378), determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. A avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino.

3.2 A avaliação e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições isso ocorreu no seu dia a dia.

A avaliação precisa acontecer num contexto em que seja possibilitada ao aluno uma reflexão tanto sobre os conhecimentos construídos (o que sabe), quanto sobre os processos pelos quais isso ocorreu (como conseguiu aprender). Ao identificar o que sabe, o aluno tem a possibilidade de delimitar o que ainda tem a aprender. Nesse sentido, a avaliação precisa ser compreendida como reflexiva e propiciadora de autonomia.

Para tanto, a avaliação não deve ser unilateral ou monológica. Deve realizar-se num espaço que seja considerado aquele que ensina e aquele que aprende e as relações intrínsecas que se estabelecem entre todos os participantes do processo de aprendizagem.

Portanto, os critérios definidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, por área e/ou por etapa, deve-se ter presente que a finalidade principal é ajudar os educadores a planejarem a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seu alunos, dando-lhes condições para a superação dos obstáculos no desenvolvimento do autoconhecimento e a autonomia de cada um.

Considerações finais

O trabalho realizado procurou contribuir com os estudos que se voltam para o campo educacional, visto que discorre sobre a avaliação e sobre as práticas que podem ser adotadas pelos professores para avaliar seus alunos no processo de ensino-aprendizagem.

As técnicas avaliativas são muito importantes nesse processo, pois, possibilitam, na prática, um ensino que promova a aprendizagem nas mais variadas situações, dentro e fora da sala de aula. Na atualidade, as práticas avaliativas devem assumir um caráter diagnóstico processual e contínuo. Vale salientar a importância da versão contínua, pois, assim, o professor será capaz de fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de aprendizagem. Desta forma, todos os envolvidos na prática escolar, não só o professor necessita refletir sobre a avaliação como processo e mediadora do conhecimento, rompendo com a ideia cartesiana e linear de organização do sistema de avaliação.

Ao professor cabe mudar suas posturas metodológicas, admitindo seus erros e limitações, não permitindo que a aprendizagem se reduza à memorização de ideias e conceitos dos conteúdos propostos, pois, o foco principal do processo de avaliação é a aprendizagem do aluno, legitimada pela LDB 9394/96, e que prima pela qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's**. Brasília – MEC – 1998.

BRASIL. Portaria Nº 931, de 21 de março de 2005. **Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Nº 55, 22 mar. 2005, p.17.

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

ESTEBAN, Maria Tereza. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação no processo de ensino – aprendizagem**. Ática, 2ª ed. 1991.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2001.

KENSKI, Moreira Vani. **Repensando a didática**. 14. Ed. São Paulo: Papirus, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção Magistério – 2º Grau – Série Formação do Professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática**. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____. Avaliação da aprendizagem escolar: uma opção pela vida. *In*. Simpósio Nacional de Educação – **Educação: novos caminhos em um novo Milênio**, Natal, RN: 2001.

MELLO, Guiomar Namode. Educação escolar e classes populares. **Educ. Rev.**, Jul 1985, no.01, p.35-37. ISSN 0102-4698

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Tradução Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética – libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo, Libetad, 1998.

VIANA, H. M. **Testes em educação**. São Paulo. IBRASA, 1978.

Capítulo 11

TRANSDISCIPLINARIDADE E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Um Itinerário para o Desenvolvimento Social¹

Gustavo Barbosa de Carvalho
Maria Erilucia Cruz Macêdo
Antoniél dos Santos Gomes Filho

Introdução

Instigados a (re) pensar sobre a educação brasileira na contemporaneidade, compreendemos que múltiplos são os assuntos que essa temática comporta em seu bojo epistemológico. Diversas são as formas de observar, ler, analisar e identificar o fenômeno social chamado educação. Os contextos históricos que envolvem a educação brasileira devem sempre ser lembrados e analisados quanto se busca olhar para sua conjuntura na contemporaneidade, pois os processos educacionais estão diretamente ligados aos processos políticos, culturais e econômicos.

(Re) pensar a educação brasileira nos leva a um “oceano” de inúmeras temáticas: a escola e a universidade enquanto instituições de ensino; os professores com sua práxis e formação docente e suas condições de trabalho; as políticas públicas educacionais em âmbito internacional, nacional, estadual e municipal; o papel do currículo oficial e oculto na formação do discente, além do papel da instituição escolar no desenvolvimento social. Esses e outros assuntos estão imersos nesse “oceano”, que ao longo de muitos anos, foi encaixado de modo cartesiano em

¹ Esse artigo foi apresentado no I SNESEB – I Simpósio Nacional de Empreendedorismo Social ENACTUS Brasil, realizado em Fortaleza, Ceará, entre os dias 07 e 08 de julho de 2016.

diversas disciplinas e que se propuseram produzir conhecimentos especializados sobre cada um desses e outros assuntos, na ampla Ciência da Educação.

Um dos pontos básicos do saber científico, em nível geral, além dos seus objetivos e métodos propostos, é a delimitação de cada uma das áreas do conhecimento que se dedicam os pesquisadores nela envolvidos. Desde a antiguidade clássica, a cada passo dado na caminhada em busca de resposta aos anseios humanos e a cada descoberta revelada ficava explícito o campo de estudo proposto por seus integrantes. (JUCÁ, 2015, p. 9).

Diante de um mundo globalizado onde os “ecrãs” (LIPOVETSKY; SERROY, 2010) estão em quase todos os lugares e atingem com seus *leds* bilhões de pessoas todos os dias, nas telas de Tv, de cinemas, de tablets, de smartphones..., diante de um mundo onde as relações estão cada vez mais “líquidas” (BAUMAN, 2004), e onde os novos movimentos sociais estão formando “redes de indignação e esperança” (CASTELLS, 2013) na internet, nos indagamos: o paradigma da disciplina, por nós conhecido em nossos bancos escolares e universitários ainda se consolida enquanto caminho para a formação de um (re)conhecimento sobre o mundo?

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: “Façamos interdisciplinaridade”. Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. [...] Portanto, é preciso ir além, e aqui aparece o termo “transdisciplinaridade”. (MORIN, 2014, p. 135).

Morin (2014) indica que o surgimento da disciplinaridade tal como conhecemos, foi marcada por movimentos transdisciplinares, que, em seus postulados gerais, deu subsídios para desenvolver um processo de disciplinarização das diversas ciências, e mesmo na contemporaneidade, quando as disciplinas se propõem dialogar de modo interdisciplinar, ainda assim estão sob rígidos controles teóricos e metodológicos oriundos da disciplina.

Partindo dessas questões e também de nossas experiências e memórias enquanto docentes e discentes, buscamos neste artigo discutir sobre o paradigma da transdisciplinaridade na educação brasileira contemporânea e como está pode ser um itinerário para o desenvolvimento social.

Acreditamos que um novo movimento deve permear os modos de produção do conhecimento, movimento este que não é rígido, retilíneos, fechado e imóvel, como a disciplina. Por isso, nossos escritos são frutos desses nossos movimentos sinuosos, abertos, maleáveis e (in)constantemente de (re)pensar a educação e suas nuances em território nacional e internacional. Para tal, buscamos dialogar com teóricos/as como: Brandão (2008); Morin (2014), Jucá (2015), Foucault (2011) entre outros/as, para apresentar as ideias desse artigo com base metodológica qualitativa (FLICK, 2009, 2009a) com apoio numa revisão de literatura (HOHENDORFF, 2014).

Transdisciplinaridade e educação

A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa. (ARTIGO 3, CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2003, p. 117).

Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento. (ARTIGO 11, CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 2003, p. 119).

Como salientado no Artigo 3, da Carta da Transdisciplinaridade, o movimento transdisciplinar proporciona aos sujeitos novos modos de

compreensão e leituras das realidades sociais e individuais, uma vez que há o surgimento de um novo conhecimento que emana da confrontação e articulação das disciplinas. Em complementação a essa prerrogativa, destacamos o Artigo 11, do mesmo documento, que traz uma (re)formulação para a educação contemporânea, que deve estar sempre buscando ensinar aos sujeitos/as e populações a “*contextualizar, concretizar e globalizar*” o conhecimento, desse modo a transdisciplinaridade “rejeita a arrogância do saber concluído e das certezas convencionadas e propõe a humildade da busca permanente.” (D’AMBROSIO, 2008, p. 80).

Diante dessas perspectivas devemos (re)pensar as questões educacionais como estando inseridas num contexto global, mas, que leva em consideração os aspectos locais, regionais e nacionais, estando estas instâncias sempre em permanente conexão, proporcionando assim um diálogo do macro com o micro, e do micro com o macro, nas relações e processos de educação, que juntamente com as novas conjunturas sociais e culturais movimentam as novas formas do fazer a educação, inclusive a educação brasileira.

Pensar em perspectiva globalizada não significa pensar de modo euro-americano, mas sim, pensar na produção de um diálogo entre os conhecimentos em todos os lugares, e de todos os lugares. Como dito por Boaventura Sousa Santos e Maria Paula Meneses na Introdução da obra, *Epistemologias do Sul*:

TODA A EXPERIÊNCIA SOCIAL PRODUZ e reproduz conhecimentos e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. *Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais.* (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15, grifo nosso).

Os processos históricos e sociais de formação do Brasil, como sabido, estão pautados numa colonização, *de* e *para* exploração, não seria estranho que nossas referências sobre o que é dito e tido como

conhecimento válido e verdadeiro estejam voltadas ao velho continente, ao velho mundo. A atual conjuntura mundial envolvida numa globalização da informação, do encurtamento das distâncias geográficas, das conexões via internet, entre outros fatores devem ser levados em consideração nas análises sobre educação no paradigma transdisciplinar, que em nosso século “permite o avizinhamo de tradições e práticas epistemológicas e sociais diversas, mesmo antagônicas, e concepções de mundo que excedem a tradição hermenêutica ocidental, a racionalidade eurocêntrica e as grandes teorias e sistemas científicos, artísticos, morais, éticos e religiosos” (BRANDÃO, 2008, s/p.).

Ao considerarmos que as epistemologias constituem uma noção de conhecimento que é válido, como dito por Souza e Meneses, e que em nossos dias atuais podemos transgredir as tradições do conhecimento pautados numa hermenêutica e racionalidade euro-americana, percebemos que estamos num campo de disputas, não pela produção de conhecimento e sim pela validação e legitimação desses conhecimentos produzidos, em outros territórios, em especial a validação daqueles conhecimentos PRODUZIDOS ao sul do equador.

Dito isso, direcionamos nossos olhares e diálogo para os escritos do filósofo francês Michel Foucault e a sua análise sobre a Microfísica do Poder (FOUCAULT, 2011). Para Foucault não existe uma verdade pronta e acabada, o que existe são regimes de verdade, que inclui questões do poder e do saber, logo, a “verdade não existe fora do poder ou sem poder” (Id. p. 10). O autor também nos alerta para a questão das disputas por esse poder-saber a partir de uma análise sobre questões que envolvem o pensamento estruturalista. Em suas palavras:

Creio que aquilo que se deve ter como referência não é o grande modelo de linguagem e dos signos, mas sim da guerra e da batalha. A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. (FOUCAULT, 2011, p. 6).

A produção de conhecimentos ao sul do equador e noutros territórios não ocidentais, que não estão no eixo euro-americano, muitas vezes não são tidos como legítimos e válidos para compor o rol de

teorias e epistemologias no campo da educação. Diante dessa reflexão podemos pensar, por exemplo, nos currículos escolares e universitários e nos questionarmos: Quantas teóricas do gênero feminino (mulheres *cis* / mulheres *trans*) estão inseridas nesse “artefato social e cultural” (MOREIRA; TADEU, 2013)? Quantos teóricos/as negras estão na organização curricular? Quais são os teóricos/as da América Central e do Sul, ou do continente Africano, ou do oriente são estudados e apresentados aos discentes? Tais indagações servem para instigar o (re)pensar a educação no Brasil, como questões interconectadas, em redes, regimes e disputas de poder-saber.

Nesse contexto a transdisciplinaridade “não é uma superdisciplina, um método *a priori* nem uma metodologia geral. Ela mais é um processo, uma atitude ou navegação entre ilhas do saber de forma contextualizada [...] ou seja: transporte e tradução.” (BRANDÃO, 2008, s/p). Acreditamos que através desse transporte e tradução proporcionado por uma “atitude ‘trans’, apoiando-se nas diversas atividades e gerando novas liberdades para o espírito, como os estudos transhistóricos, transnacionalidades, transculturalidades, transtemporalidades, transespacialidades, transpolíticas, etc.” (Id.), podemos proporcionar e produzir um diálogo entre as teorias e epistemologias do norte e do sul global, desconstruindo assim os ditos grandes centros e as grandes periferias globais, transportando, traduzindo, ou seja, misturando as produções e experiências sociais do conhecimento (CAVALCANTE, 2008; NÓVOA, 1998, 2009; JUCÁ, 2015).

Considerações finais

Buscamos nas discussões apresentadas pautar-nos no pensamento de “uma educação plural, que busca romper com as verdades reveladas numa abertura de uma rede de conhecimentos, onde caminhos múltiplos se entrecruzam” (JUCÁ, 2015, p. 12). São nessas possibilidades de múltiplos caminhos, múltiplas vivências, múltiplas experiências sociais, múltiplas formas de ser e estar no Brasil e no Mundo, múltiplas formas de aprender e múltiplas formas de desenvolver o social, que percebemos o paradigma da transdisciplinaridade, como um itinerário para o

desenvolvimento social (trans)local, (trans)regional, (trans)nacional e (trans)internacional.

A tomada de consciência dos regimes de poder-saber no campo da educação é necessário nessa jornada, pois diversos são os interesses sociais, culturais, econômicos e políticos inseridos tanto na educação, como no curso do desenvolvimento social. Pensar novas epistemologias que envolvam as questões de classe, religiosidades, raça e etnia, gênero e sexualidade, e meio ambiente podem contribuir no desenvolvimento social de populações que se encontram em situações de exclusão, estigma e vulnerabilidade social, que possuem suas experiências e práticas sociais muitas vezes esquecidas e tidas como subalternas (SPIVAK, 2010).

As atitudes transdisciplinares na educação podem contribuir de modo contínuo para o desenvolvimento social. No que tange às instituições escolares salientamos a posição de Apple, quando afirma:

[...] embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimentos, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de *mercadoria*) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes (APPLE, 2013).

Juntamente com Apple, pensamos e acreditamos que a escola não é um simples espaço de reprodução das relações sociais, mas sim, uma instituição produtora e criadora de novas configurações de mudança social. Assim, a transdisciplinaridade deve adentrar nos espaços escolares e promover transporte e tradução de pensamentos, sentimentos e conhecimentos advindos de diversas comunidades, (re)criando e (re)fazendo conexões entre os ditos centros e periferias, realizando uma abertura para troca de saberes entre os diversos povos e os diversos territórios brasileiros e mundiais.

Sem a intenção de finalizar a discussão proposta, buscamos através desse artigo (re)pensar e contagiar novos pesquisadores/as a discutir

os assuntos que envolvem a educação brasileira e o desenvolvimento social através do paradigma da transdisciplinaridade. Tal movimento sinuoso, aberto, maleável e inconstante deve sempre analisar as conjunturas sociais, políticas, culturais e econômicas como sendo interdependentes, dessa maneira podemos ter uma maior compreensão das reais problemáticas sociais e suas fontes.

Os estudos sobre a transdisciplinaridade no âmbito da educação e do desenvolvimento social pode contribuir de maneira significativa para conhecer e mudar a vida de muitas pessoas que se encontram em situações de vulnerabilidade, exclusão e estigma social, que tem seus direitos sociais e humanos negligenciados pelo Estado e seus modos de governabilidade.

O pensar e o fazer das políticas sociais, entre elas a educacional, devem integrar a população para que esta se sinta parte de um processo democrático, onde suas demandas e especificidades devem ser ouvidas e colocadas nas pautas dessas diversas políticas. Mas para tal, faz-se necessário uma tomada de consciência dessa participação sobre o que é de domínio público, logo uma formação educacional pautada sobre um olhar transdisciplinar pode despertar essa consciência promovendo assim o desenvolvimento social no Brasil e no Mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BRANDÃO, C. A. L. Introdução a transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. (Org.). **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: SOUZA, M. L.; FOLLMANN, J. I. **Transdisciplinaridade e Universidade**: uma proposta em construção. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALCANTE, M. J. M. **História Educacional de Portugal**: discurso, cronologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

D'AMBROSIO, UBIRATAN. Educação: Do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores. In: **Ideação–Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2008.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011.

HOHENDORFF, J. V. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

JUCÁ, G. N. M. Prefácio. In: SILVA, M. F.; ARAÚJO, O. H. A. **A educação sob a ótica da transdisciplinaridade**. João Pessoa: Ideia, 2015.

LIPOVETSKY, G.; SERROY, J. **O ecrã global**: cultura mediática e cinema na era hipermoderna. Lisboa-PT: EDIÇÕES 70, 2010.

Dados Dos Autores

Ana Moésia Magalhães Ribeiro Machado

Formada em Educação Física pela UFPB, Especialista em Educação Especial pela UVA, cursando Especialização em Saúde Mental com Ênfase em TEA – pelo INESP, Educadora Física do NASF – Missão Velha – CE, Mãe de criança Autista com 7 anos de idade, Presidente da AMA Cariri.

E-mail: moesia-mv@hotmail.com

Anaisa Alves de Moura

Graduada em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006). Especialista em Gestão Escolar - Faculdades INTA (2009), Ciências da Educação - INTA (2013), Psicopedagogia e Educação Especial - UCAM - Rio de Janeiro (2014), Educação a Distância - UNOPAR (2015) e Mestre em Ciências da Educação - ULHT - Lisboa/Portugal (2016). Área atual - Educação a Distância - Faculdades INTAEAD.

E-mail: anaisa1000@hotmail.com

Ariza Maria Rocha

Possui Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade de Fortaleza. Especialista em Educação Física Infantil pela Universidade

de Fortaleza-UNIFOR, e Filosofia Política na Universidade Federal do Ceará - UFC. cursou o Mestrado e doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará-UFC.

E-mail

Antoniél dos Santos Gomes Filho

Mestrando em Educação Brasileira, vinculado à Linha de História da Educação Comparada, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (LHEC/UFC). Discente de Licenciatura em Filosofia na Faculdade Católica de Fortaleza (FCF). Professor-pesquisador do Núcleo de Estudos Comparados em Corporeidades, Alteridade, Ancestralidade, Gênero e Gerações (NECA-GE –UFCA) e do Laboratório Interdisciplinar em Estudos da Violência (LIEV – UNILEÃO). Tecnólogo em Gestão Comercial pelo Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO).

E-mail: antoniél.historiacomparada@gmail.com

Antonio Diego Dantas Cavalcante

Graduado em Pedagogia – Universidade Estadual Vale do Acaraú (2011). Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior – UNINTER (2012). Área atual – Educação a Distância – Faculdades INTAEAD.

E-mail: dantas-jc@hotmail.com

Arethucya Silva Magalhães Lucas

Bacharelado em enfermagem (URCA), Pós-Graduada – Especialização: Gestão em Saúde Pública (UECE) e Docência do Ensino Profissional nos níveis básico e técnico. Professora e Orientadora de Estágio na Escola Profissionalizante do Curso Técnico em enfermagem - EEEP. Anderson Borges de Carvalho – Juazeiro do Norte-CE.

E-mail: arethucyamagalhaes@gmail.com

Edmilson Rodrigues Chaves

Professor efetivo do Município de Crateús-CE; graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (FAEC/UECE - 1998); com Complementação de Estudos nas áreas de Português e Inglês (UVA -2003); Especialista em Psicopedagogia (FAEC/UECE - 2000); Especialista em Gestão Escolar (Instituto UFC Virtual - 2012). Atualmente trabalha na Secretaria de Assistência Social na função de Coordenador de Projetos Assistenciais, onde coordena Cursos de informática na Estação Digital de Crateús e Telecentro.
E-mail: edmilsonrchaves@ig.com.br

Elizabete Gonçalves Magalhães Filha

Graduada em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2004); Especialista em Saúde da Família pela Universidade Regional do Cariri-URCA (2008), em Enfermagem em Terapia Intensiva pela Faculdade Santa Maria-FSM (2009) e em Educação na Saúde para Preceptores do SUS pelo Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa- ISLEP (2014); Mestre em Saúde da Família pela Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família-RENASF/ URCA (2016).
E-mail: elizfilha@gmail.com

Gustavo Barbosa de Carvalho

Discente em Administração no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO) e Engenharia Civil pela Universidade Federal do Cariri (UFCA).
E-mail: gustavo.carvalho@enactusleaosampaio.org

Jarles Lopes de Medeiros

Professor de Educação Básica no Estado do Ceará. Mestrando em Educação Brasileira (PPGE/UFC). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FALC), graduado em Pedagogia (UECE) e licenciado em Língua Portuguesa (FGF).
E-mail: jarlles@hotmail.com

João George da Silva

Licenciado em Pedagogia pela FAIBRA – Faculdade Integrada do Brasil (2015). Pós-Graduando em Educação Infantil e Ensino Fundamental pelo Centro de Estudos Millenium de Iguatu em parceria com a Faculdade Integrada do Brasil.

E-mail: george_silva75@outlook.com

Lídia Maria Feitosa Guedes

Possui graduação em Enfermagem pela Fundação Educacional Edson Queiroz (1983). Atualmente é coord. da vig. epidemiológica - Secretaria Municipal de Saúde do Crato, coord. da rede cegonha - Secretaria Municipal de Saúde do Crato, preceptora do Instituto de Ensino e Pesquisa Sírío Libanês e enfermeira - Secretaria de Saúde do estado do Ceará.

E-mail: lidiasaude@hotmail.com

Maria do Socorro Rodrigues de Castro

Professora efetiva da rede de Educação Básica do Estado do Ceará. Graduada em Pedagogia e Língua Portuguesa e Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. É especialista em Formação de professores, Língua Portuguesa e suas literaturas, Psicopedagogia Institucional e Clínica e Gestão educacional. Mestre em Educação pela Universidade da Madeira – Uma. Funchal. Portugal.

E-mail: martinagba@hotmail.com

Nathallia Correia da Silva

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (2012), Pós-graduação em Ensino de Biologia e Química pela referida universidade (2013), Atualmente é professora temporária, da Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: nathalliabiologia@gmail.com

Maria Erilucia Cruz Macêdo

Docente dos cursos de Administração, Gestão Comercial e Gestão de Recursos Humanos do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Especialista em Docência do Ensino Superior (UNILEÃO). Bacharel em Administração pela Faculdade Paraíso (FAP-CE).

E-mail: erilucia@leaosampaio.edu

Nilton César Alves da Silva

Licenciado em Matemática pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Cedro (CE) (2012). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em: Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras e em Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico pelo Instituto Superior de Educação de Cajazeiras. Atualmente exerce o cargo de Diretor Pedagógico da Secretaria da Educação de Cedro, Formador do PNAIC – MAISPAIC pela Universidade Federal do Ceará em parceria com a SEDUC.

E-mail: ncmatematica13@outlook.com

Renata Pereira de Lima

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Regional do Cariri (2010) e Mestrado em Bioprospeção Molecular pela Universidade Regional do Cariri (2013). Atualmente é professora temporária, da Universidade Regional do Cariri – URCA.

E-mail: renata.iguatu@bol.com.br

Sobre os organizadores

Osmar Hélio Alves Araújo

Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); graduando em Pedagogia; graduado em Letras; especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Atualmente integra os Grupos de Pesquisas do CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Educação, Trabalho e Formação de Professores - GEPET da Universidade Regional do Cariri (URCA). Está vinculado a Universidade Regional do Cariri (URCA) como professor temporário. É membro **associado da** Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE). Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: Didática e Pedagogia, trabalho docente e práticas pedagógicas, formação de professores, organização e gestão da escola.

E-mail: osmar.araujo@urca.br

Célia de Jesus Silva Magalhães

Possui graduação em História pela Universidade Regional do Cariri (1986) e mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2011). Atualmente é professora da Universidade Regional

do Cariri e diretora acadêmica - Unidade de Missão Velha da Universidade Regional do Cariri. Tem experiência na área do ensino de História Contemporânea e Educação, com ênfase em Educação e História Regional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão, história política, regional e local, cultura popular e religiosa. Desenvolve projetos para formação dos professores de História e trabalha a pesquisa documental, tendo acervo da história local e regional de fotos e documentos.

E-mail: celia.magalhaes@urca.br

Francisca Clara de Paula Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Atualmente é professora Associada da Universidade Regional do Cariri (URCA), na qual desde 1994 leciona principalmente no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Além da experiência na docência do ensino superior, tem experiência na formação de professores para a educação básica, atuando desde 2010 como professora do PARFOR e do PROJOVEM URBANO; É Coordenadora Institucional do PRODOCENCIA/URCA; É Coordenadora Geral do Colóquio de Formação Docente da URCA; Na pesquisa estuda e investiga principalmente problemas/objeto no âmbito das seguintes áreas temáticas: formação docente, trabalho, educação, políticas públicas e ensino técnico-profissional. Na URCA foi Coordenadora do Curso de Pedagogia e Diretora do Centro de Educação.

Essa obra, fruto de atividade coletiva de professores de várias instituições de ensino do Brasil, a saber: Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO), Universidade Federal do Cariri (UFCA), do Plano Nacional de Formação de professores/Universidade Vale do Acaraú (PARFOR/UVA), da Rede Municipal e Estadual de Ensino do Ceará e da Associação de pais amigos e profissionais dos autistas do Cariri (AMA), apresenta discussões das mais variadas estirpes, bem como é permeada por preocupações latentes que buscam compreender a Educação Brasileira em suas múltiplas nuances. Esta coletânea de textos, portanto, visa acalorar o debate acerca da educação nacional em seus diferentes territórios, pois, isso é um modo de conceber as ideias de forma rica e próspera, assim como de transpor fronteiras e transitar pelos diferentes campos da ciência. Este foi um compromisso assumido por todos os autores, e também deve ser assumido por aqueles envolvidos e preocupados com a qualidade da Educação Brasileira, haja vista que, à medida que se imerge nos labirintos das inquietações, novas questões vão surgindo e permitindo um contexto educacional mais saudável e produtivo.

Prof. Me. Osmar Hélio Alves Araújo
Profa. Ma. Célia de Jesus Silva Magalhães
Profa. Dra. Maria Neuma Clemente Galvão
Universidade Regional do Cariri (URCA)

