

organizadores

Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira

Josélia Carvalho de Araújo

Jucieude de Lucena Evangelista

Moacir Vieira da Silva



O ENSINO E SUAS EXPRESSÕES

tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade

organizadores

Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira

Josélia Carvalho de Araújo

Jucieude de Lucena Evangelista

Moacir Vieira da Silva



O ENSINO E SUAS EXPRESSÕES

tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade

| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelos autores para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbana

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncarelli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Erika Viviane Costa Vieira

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Everly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luis Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patricia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramoffly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguiario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabrieli Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susan Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Elson Moraes
Editoração eletrônica	Ligia Andrade Machado
Imagens da capa	Denamorado, Hilch, Pikisuperstar - Freepik.com
Editora executiva	Patricia Bieging
Assistente editorial	Peter Valmorbida
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizadores	Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira Josélia Carvalho de Araújo Jucieude de Lucena Evangelista Moacir Vieira da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

O112 O ensino e suas expressões: tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade. Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira, Josélia Carvalho de Araújo, Jucieude de Lucena Evangelista, Moacir Vieira da Silva - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 312p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-88285-92-3

1. Ensino. 2. Tecnologia. 3. Direitos humanos. 4. Arte.
5. Interdisciplinar. I. Vieira, Jhose Iale Camelo da Cunha.
II. Araújo, Josélia Carvalho de. III. Evangelista, Jucieude de
Lucena. IV. Silva, Moacir Vieira da. V. Título.

CDU: 37
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.923

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

 **pimenta
cultural**
2 0 2 0

SUMÁRIO

Prefácio	13
-----------------------	-----------

Verônica Maria de Araújo Pontes

PARTE 1

ENSINO E TECNOLOGIAS

Capítulo 1

Artes, mediação e tecnologias:

um estudo sobre o trabalho do artista
contemporâneo José Leonilson
em repositórios virtuais.....

20

Gerciane Maria da Costa Oliveira

Jhose Iale C. da Cunha Vieira

Capítulo 2

Ensino e tecnologias: a relação
de estudantes do curso de agronomia
(PRONERA) com as TIC e os efeitos
em sua formação acadêmica

41

Ariane Fernandes da Conceição

Ingrid Nunes Derossi

Luci Aparecida Souza Borges de Faria

Capítulo 3

**As repercussões do uso das tecnologias
digitais no processo de ensino-aprendizagem
na educação básica:** experiências

em uma escola rural de Mossoró/RN

58

Jhose Iale C. da Cunha Vieira

Ana Gabriela de Souza Seal

Capítulo 4

**Prática de corrida de orientação
como ferramenta no ensino da cartografia 80**

Kelyson Henrique Freire de Souza

Lucas Matheus Garcia Torres

Filipe da Silva Peixoto

PARTE 2

ENSINO E DIREITOS HUMANOS

Capítulo 5

**Abordagem didático-geográfica sobre
os direitos humanos no ambiente escolar 99**

Hudson Tiago Lima da Silva

Moacir Vieira da Silva

Capítulo 6

**Educação geográfica e inclusão:
realidades, limites e desafios..... 120**

Moacir Vieira da Silva

Josélia Carvalho de Araújo

Rita de Cássia da Conceição Gomes

Capítulo 7

**Educação para a inclusão e as salas
de recursos multifuncionais:
a política e a prática 140**

Ivonaldo Neres Leite

Samira Fontes Carneiro

PARTE 3
ENSINO E ARTES

Capítulo 8

**Oficina da imaginação: a arte
da narrativa nas aulas de sociologia..... 161**

*Jucieude Lucena Evangelista
Karlla Christine Araújo Souza
Antônio Elder Nolasco
Gerônimo de Paiva Silva*

Capítulo 9

**Ensino de matemática e literatura:
por uma matemática viva,
humana e transdisciplinar..... 186**

*Augusto César Tavares da Silva
Marcelo Bezerra de Moraes
Jucieude de Lucena Evangelista
Josélia Carvalho de Araújo*

Capítulo 10

**Role Playing Games (RPG) e educação:
uma jornada pelo estado do conhecimento 208**

*José Renato Pereira Brasil
Jucieude de Lucena Evangelista*

PARTE 4
ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE

Capítulo 11

**O desafio da interdisciplinaridade
na formação docente em geografia..... 230**

*Veroneide Maria de Oliveira
Aristeu Antônio Oliveira de Carvalho
Josélia Carvalho de Araújo*

Capítulo 12

**Reflexões sobre o ensino
de sociologia no Ensino Médio..... 247**

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Capítulo 13

**Concepção de interdisciplinaridade
na docência no Ensino Fundamental 266**

Aristeu Antônio Oliveira de Carvalho

Josélia Carvalho de Araújo

Veroneide Maria de Oliveira

Capítulo 14

A identidade linguística do nordestino 284

Maria Valdirene de Souza

Josélia Carvalho de Araújo

Moacir Vieira da Silva

Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira

Sobre os autores e as autoras 301

Índice remissivo..... 308

PREFÁCIO

Vivemos um momento de reflexão permanente sobre a sociedade atual com suas diversidades e as formas de vivermos nela respeitando, compreendendo o outro e, acima de tudo, unindo-nos em torno de uma melhoria na qualidade de vida que perpassa áreas diferentes e que se intercalam na busca de soluções para a vivência social sem destruição ao meio ambiente, ao ser humano enfim.

Em um difícil momento como este em que combatemos um vírus externo que destrói facilmente vidas, o COVID-19, estamos cheios de incertezas e pensamentos reflexivos sobre como vivermos mesmo que distantes geograficamente, mas pertos de alguma forma. Hoje temos a nosso favor as tecnologias que nos aproxima dos que se encontram longe e permite que em pouco tempo possamos ter acesso ao mundo, conhecer vários países, saberes diversos, notícias incríveis, e assim, nos apropriarmos do que queremos compreender. Cabe a cada um de nós buscar e efetivar essa busca de forma consciente, crítica e analítica.

Surge então um grupo de professores que pensa sobre as tecnologias e inclui nesse pensar os direitos humanos, as artes e a interdisciplinaridade como tão necessária para que possamos usufruir no nosso cotidiano das diversas áreas de saber.

Ser convidada para escrever um prefácio desse livro que destaca o ensino e suas expressões para mim é uma honra e um aprendizado ainda maior que faz com que sejamos capazes de compreender cientificamente como fazemos ser eficazes nossas práticas de ensino quando são ancoradas por suportes teóricos e pesquisas de profissionais da área que com sua experiência nos fazem melhores e mais sistemáticos.

Dessa forma, é que o livro “*O ensino e suas expressões: tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade*” se propõe a socializar investigações no ensino, na educação fortalecendo teoria e prática para que assim possamos acertar mais do que errar e avançar mais do que retroagir. Para isso, a obra dispõe de 4 partes intituladas: Ensino e Tecnologias; Ensino e Direitos Humanos; Ensino e Artes; Ensino e Interdisciplinaridade.

A parte 1: ENSINO E TECNOLOGIAS traz para nós, leitores, 4 capítulos. O capítulo 1: *Artes, Mediação e Tecnologias: Um Estudo Sobre o Trabalho do Artista Contemporâneo José Leonilson em Repositórios Virtuais*, de autoria de Gerciane Maria da Costa Oliveira e Jhose Iale C. da Cunha Vieira que trata dos artefatos tecnológicos mediando a arte e a sua recepção, a partir do estudo do acervo digital do artista cearense José Leonilson.

O capítulo 2 intitulado: *Ensino e Tecnologias: A Relação de Estudantes do Curso De Agronomia (Pronera) com as Tic e os Efeitos em sua Formação Acadêmica*, dos autores: Arianne Fernandes da Conceição, Ingrid Nunes Derossi e Luci Aparecida Souza Borges de Faria tem por objetivo analisar a relação dos estudantes do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) de um curso de ensino superior com as tecnologias de informação e comunicação e os efeitos em sua formação acadêmica.

No capítulo 3: *As Repercussões do Uso das Tecnologias Digitais no Processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Básica: Experiências em uma Escola Rural de Mossoró/RN*, os autores: Jhose Iale C. da Cunha Vieira e Ana Gabriela de Souza Seal propiciam reflexões cotidianas próprias do professor em seu processo de formação continuada estabelecendo os parâmetros acerca do que os alunos vivenciaram na escola básica e superior, enquanto profissional e aquilo que ele deseja inserir ou modificar de sua prática.

Ainda na parte 1 o capítulo 4: *Prática de Corrida de Orientação como Ferramenta no Ensino da Cartografia*, de autoria de: Kelyson Henrique Freire de Souza, Lucas Matheus Garcia Torres e Filipe da Silva Peixoto, trata de ações realizadas no projeto de extensão “alfabetização cartográfica: a cartografia no ensino fundamental II” no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte aplicados na Escola Estadual José Freitas Nobre.

A parte 2: ENSINO E DIREITOS HUMANOS, está dividida em 3 capítulos. O capítulo 5: *Abordagem Didático-Geográfica sobre os Direitos Humanos no Ambiente Escolar*, dos autores: Hudson Tiago Lima da Silva e Moacir Vieira da Silva traz a experiência de um projeto de intervenção didática no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Geografia), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e desenvolvido na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre (Mossoró, Rio Grande do Norte), com alunos do ensino fundamental II (turma de oitavo ano).

O capítulo 6: *Educação geográfica e inclusão: realidades, limites e desafios* de: Moacir Vieira da Silva, Josélia Carvalho de Araújo e Rita de Cassia da Conceição Gomes, investiga, a partir de uma parceria que se firma entre universidade e os ambientes escolares, por meio do Estágio Supervisionado em Geografia, de que forma a educação geográfica é inclusiva, diante da prática docente efetivada em sala de aula.

O Capítulo 7: *Educação para a Inclusão e as Salas de Recursos Multifuncionais: A Política e a Prática*, dos autores: Ivonaldo Neres Leite e Samira Fontes Carneiro, discute sobre como emergiu a política de Salas de Recursos Multifuncional (SRMs) para apoiar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) analisando documentos e ações do governo brasileiro em torno dessa política de inclusão.

A parte 3 dessa obra traz o título: ENSINO E ARTES em 3 capítulos. O capítulo 8: *Oficina da Imaginação: A Arte da Narrativa nas Aulas de Sociologia*, foi escrito por: Jucieude Lucena Evangelista, Karlla Christine Araújo Souza, Antônio Elder Nolasco e Gerônimo de Paiva Silva. Nesse capítulo, é apresentado o resultado de um experimento realizado no PIBID de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que tratou do uso da imagem no ensino de Sociologia do Ensino Médio e lidou com a concepção de imagem como imaginação. Essa concepção tem como pressuposto a condição humana de imaginador, concebida pela relação indissociável entre imagem e pensamento.

O capítulo 9 que também compõe a parte 3 da obra e tem como título: *Ensino de Matemática e Literatura: Por uma Matemática Viva, Humana e Transdisciplinar*, de autoria de: Augusto César Tavares da Silva, Marcelo Bezerra de Moraes, Jucieude de Lucena Evangelista e Josélia Carvalho de Araújo. O principal objetivo deste texto é compreender como um professor de Matemática pode buscar uma postura dialógica mobilizando a arte literária para ensinar Matemática.

O capítulo 10: *Role Playing Games (Rpg) e Educação: Uma Jornada pelo Estado do Conhecimento*, dos autores: José Renato Pereira Brasil e Jucieude de Lucena Evangelista em que trazem um mapeamento acerca do Role Playing Games (RPG) como estratégia metodológica, com o intuito de conhecer as suas potencialidades bem como saber o modo que vem sendo utilizado em sala de aula.

A parte 4, que finaliza essa obra, com 3 capítulos, é intitulada: ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE. O capítulo 11 que inicia essa parte do livro, está nominado como: *O Desafio da Interdisciplinaridade na Formação Docente em Geografia*, e tem como autores: Veroneide Maria de Oliveira, Aristeu Antônio Oliveira de Carvalho e Josélia Carvalho de Araújo. Esse capítulo traz uma reflexão sobre interdisciplinaridade no processo de formação dos

docentes de geografia a partir de teóricos da área e documentos legais que institucionaliza essa área de conhecimento.

O capítulo 12: *Reflexões sobre o Ensino de Sociologia no Ensino Médio*, do autor: Ailton Siqueira de Sousa Fonseca em que trata de refletir sobre o ensino da sociologia no ensino médio a partir de uma nova referencialidade ou perspectiva complexa e transdisciplinar, entendendo essa perspectiva voltada para estudar as relações do homem não só com outros homens e sociedade mas com a natureza e consigo mesmo.

Finalizando a obra, o capítulo 13: *Concepção de Interdisciplinaridade na Docência no Ensino Fundamental*, dos autores: Aristeu Antônio Oliveira de Carvalho, Josélia Carvalho de Araújo e Veroneide Maria de Oliveira, propõe a refletir sobre a prática da interdisciplinaridade e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, identificando como os professores entendem a interdisciplinaridade, como ocorre sua prática, quais as dificuldades encontradas e as contribuições para promover o aprendizado do aluno.

Percebemos o esforço de todos os autores em construir uma relação persistente entre teoria e prática no contexto do ensino, da formação docente e seus efeitos na educação básica. Fazer refletir de forma sistemática sobre o ensino, tecnologias e interdisciplinaridade nas diversas áreas fortalece o envolvimento do estudante como protagonista também da sua própria aprendizagem e promove perspectivas de dias melhores na educação, assim como uma relação maior entre universidade e sociedade.

Parabéns aos autores, na maioria professores da rede pública, aos meus colegas e amigos da UERN: Marcelo Moraes, Ailton Siqueira, Karlla Christine Araújo, Jucieude de Lucena, Josélia Carvalho, da UFPB: Ivonaldo Neres, e da UFERSA: Ana Gabriela que com domínio

e compromisso buscam ampliar nossos aprendizados e socializar pesquisas para que possamos juntos pensar em construir uma sociedade mais justa e humana onde seja possível a todos o acesso à educação como um direito há tanto tempo pleiteado e escrito em documentos legais mas ainda não efetivado em sua prática.

Aos demais autores, também colegas de profissão, desejo que continuem trilhando o caminho da pesquisa, da ciência e da prática educativa para que possamos ver realizar nossos sonhos de inclusão social, de respeito à diversidade, de práticas escolares significativas e capazes de fazer aprender e interligar os diversos saberes.

Por fim, agradeço aos professores: Jucieude de Lucena Evangelista e Josélia Carvalho de Araújo, organizadoras da obra, pelo convite e confiança para prefaciar uma obra tão relevante e essencial para as discussões atuais em torno da escola contemporânea e práticas sociais possíveis de interligá-la à vida cotidiana, via tecnologias, com a participação e mediação do docente para que possam ser usufruídas e garantida a sua utilização de forma democrática.

Verônica Maria de Araújo Pontes

Professora do IFRN – Campus Ipangaçu
Professora do doutorado e mestrado em letras da UERN
Professora do mestrado em ensino da UERN-IFRN-UFERSA



PARTE

1

ENSINO E TECNOLOGIAS

1

GERCIANE MARIA DA COSTA OLIVEIRA
JHOSE IALE C. DA CUNHA VIEIRA

ARTES, MEDIAÇÃO E TECNOLOGIAS: UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DO ARTISTA CONTEMPORÂNEO JOSÉ LEONILSON EM REPOSITÓRIOS VIRTUAIS

Este artigo traz uma versão revista e ampliada de trabalho apresentado no 42º Encontro Anual da Anpocs, GT 02 Ciberpolítica, Ciberativismo e Cibercultura.

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.20-40



INTRODUÇÃO

O campo das artes e da cultura no mundo contemporâneo tem sofrido profundas mudanças ante as consequências do ambiente globalizado e das mediações tecnossociais. A constituição de redes de criação, aprendizados e colaboração envolvendo dispositivos tecnológicos e em ambientes *on-line*; a digitalização de serviços e bens culturais e sua transformação em objetos informacionais; a relação entre práticas artísticas em museus e redes digitais são alguns dos aspectos que podem ser citados como representativos dessa nova configuração.

Tais mudanças exigem redimensionamentos do próprio campo artístico/cultural tensionados pelas novas experiências de criação, mediação e recepção proporcionadas pelo acoplamento aos artefatos tecnológicos. Na esfera da criação, por exemplo, a possibilidade de expandir as redes de produção colaborativas em arte põe em xeque a noção basilar moderna dos “mundos da arte” (BECKER, 2010) de autoria singular. No campo da recepção, o acesso a obras plásticas, musicais, literárias, visuais e outras remodelam os fluxos e canais de circulação tradicionais percorrendo novos modos de apropriação, consumo e fruição de bens e serviços culturais/estéticos.

No que diz respeito à mediação, os artefatos tecnológicos passam a se constituir como um novo aspecto de intervenção entre a obra e sua recepção (HEINICH, 2008) e é sobre este fenômeno que a presente pesquisa visa abordar. Tomando como base empírica do estudo o acervo digital do artista cearense radicado em São Paulo, José Leonilson (1957-1993) disponibilizada no repositório do Projeto

Leonilson¹ e no Itaú Cultural² a investigação se propõe a compreender como os arranjos sociotécnicos põem em evidência os elementos invisíveis e presentes que tornam a experiência imediata dos usuários diante de um objeto artístico em significativa e compreensiva.

Em termos metodológicos a pesquisa tomou como campo de elaboração de dados os sites do Projeto Leonilson e do Itaú Cultural, repositórios que abrigam mais de 300 obras deste artista contemporâneo. No plano de análise, foram observados os aspectos de apresentação das plataformas, assim como a sobreposição de dispositivos de intermediação que proporcionem o acesso dos usuários às obras, tais como dados técnicos das obras, textos da crítica, vídeos sobre o artista e outros.

O presente texto estrutura-se, além desta introdução, em mais três tópicos, sendo o primeiro, uma abordagem mais geral acerca das transformações da sociedade da informação com a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC e a interferência no contexto cultural e artístico; a parte seguinte concentra-se em uma breve discussão acerca do conceito de mediação; e por fim, a última seção que aborda a base empírica do estudo, a saber o acervo digital do artista cearense José Leonilson.

SOCIEDADE, TECNOLOGIA E CULTURA

Lemos (2005) em seu livro *Cibercultura*, afirma que existe uma relação simbiótica entre homem, natureza e sociedade em que, a cada

1 "A Sociedade Amigos do Projeto Leonilson, foi criada, em 1993, por amigos e familiares do artista com o objetivo de pesquisar, catalogar e divulgar a produção de Leonilson. Sem fins lucrativos, o Projeto tem como intenção produzir um catálogo geral de produções do artista. São cerca de três mil obras já catalogadas, dentre estas, as que o projeto cuida no espaço físico do acervo, além de catalogar muitas outras que estão sob cuidado de colecionadores e instituições em diferentes lugares" (GOIS, 2015, p. 35).

2 Os sites são respectivamente: <http://www.projetoleonilson.com.br/> e <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8742/leonilson>

época da história da humanidade, existe uma cultura técnica particular. Na cultura contemporânea associada às tecnologias digitais é possível perceber o surgimento de uma nova relação entre a técnica e a vida social que é nomeada de cibercultura.

As sociedades sempre fizeram uso de mecanismos tecnológicos de armazenamento de informações e processamento de dados, porém, na sociedade contemporânea, os meios de comunicação e redes já existentes adquirem um novo contorno (CASTELLS, 2003). No mundo moderno, as novas tecnologias, vem provocando inúmeras mudanças na forma com que as pessoas pensam, atuam, se comunicam, trabalham, produzem conhecimento e compartilham informações.

Nesse sentido, Lemos (2005, p. 17) destaca que

As novas tecnologias não só estão presentes em todas as atividades práticas contemporâneas (da medicina à economia), como também tornam-se vetores de experiências estéticas, tanto no sentido de arte, do belo, como no sentido de comunhão, de emoções compartilhadas. Embora esse fenômeno não seja novo, ele parece radicalizar-se nesse fim de século. Trata-se de uma sociedade que aproxima a técnica (o saber fazer) do prazer estético e comunitário.

As transformações oriundas das tecnologias digitais dão espaço para uma sociedade da informação em que o conhecimento passa a ser uma grande riqueza a ser conquistada (NEY, 2013). O surgimento da internet foi fundamental nesse contexto, uma vez que permitiu a criação de espaços virtuais, que auxiliam tanto no processo de aquisição, produção e disseminação de conhecimentos.

De acordo com Miskolci e Balieiro (2018), a internet, apesar de ter sido criada em 1969, só passa a ser transferida para a iniciativa privada, a partir de 1995, quando é disseminada entre a classe média profissional, que detinham computadores de mesas conectados à rede de telefonia, sendo privilégio de poucos. Neste período, os aparelhos

celulares existentes possuíam funções bastante limitadas servindo como suporte apenas na realização de chamadas.

Entretanto, com a popularização dos *smartphones* (telefones inteligentes), em 2009 / 2010, o acesso à internet foi mais disseminado. Segundo Alves (2018) tais aparelhos têm se tornado um suporte de produção, acesso, distribuição e consumo de conteúdo de arte e cultura, modificando significativamente as tramas relacionais, sociotécnicas e simbólicas das práticas de consumo artístico-cultural e de entretenimento.

Para demonstrar a capacidade e a força que a internet tem de distribuir informações em todos os domínios da atividade humana, Castells (2003) faz uma analogia da tecnologia de informação, hoje, com a eletricidade na Era Industrial, destacando que a internet estaria equiparada a uma rede elétrica ou um motor elétrico, naquela época. A principal característica da internet é, portanto, permitir a comunicação a distância e em rede, através da digitalização de conteúdos e mensagens (MISKOLCI; BALIEIRO, 2018).

Ao retratar a expansão do capitalismo cultura-digital no Brasil, Alves (2018) vai destacar que em 2015, um estudo³ lançado pela Unesco faz separação entre bens culturais⁴ e os serviços culturais⁵. Tal distinção se vincula ao conceito de desmaterialização que acontece na medida em que se digitaliza determinados conteúdos, em especial os conteúdos cinematográficos, musicais, editoriais e os jogos digitais, um exemplo disso é:

3 The Globalization of Cultural Trade: a Shift in Consumption - International Flows of Cultural Goods and Services (2004 - 2013).

4 "Os bens culturais foram classificados de acordo com a sua materialidade e tangibilidade (CDS, DVDs, design, arquitetura, obras de arte em geral, artesanato, celebrações, espetáculos, livros, publicações e shows ao vivo, entre outros)" (ALVES, 2018, p 118)

5 "Os serviços culturais estão diretamente vinculados aos fluxos digitais e aos novos serviços cultural-digitais, profundamente ligados ao que a Unesco chama de desmaterialização" (ALVES, 2018, p 118).

uma peça teatral consumida *in loco* é classificada como a oferta de bem cultural; caso o seu conteúdo seja licenciado e veiculado nas plataformas on-line de compartilhamento digital, torna-se um serviço cultural. Uma visita presencial em um museu diz respeito à fruição de um bem cultural; se o seu consumo é feito mediante os sites de empresas e organizações especializadas, torna-se um serviço cultural; se o seu consumo é feito mediante aos sites de empresas e organizações especializadas, torna-se um serviço cultural. A venda e o consumo de um livro são classificados como um bem cultural; já a leitura de um e-book - seja ele feito no microcomputador ou por meio de um suporte de leitura especializado, o Kindle, da Amazon - é classificado como a realização de um serviço cultural (ALVES, 2018, p. 118).

A disseminação dos dispositivos móveis, na sociedade pós-industrial, permitiu também uma desterritorialização das diferentes relações em que evidencia-se uma cultura fundamentada na virtualidade onde a dicotomia tempo e espaço são resignificadas, fazendo com que, de acordo com Thompson (2008), se altere a concepção de distância e se reestruture novos padrões de interações sociais.

Assim, é possível, segundo Castells (2007), quebrar barreiras temporais, antes existentes, que dificultavam a comunicação. Com as mídias digitais cria-se uma gama de possibilidades de comunicação, sendo possível ter contato com diversas pessoas em espaços diferentes, em tempo real por meio das mais variadas plataformas de comunicação bem como as redes sociais que estão em rápida expansão.

Dados do Comitê Gestor de Internet (2019) apontam para o crescimento do acesso à internet em domicílios Brasileiros, demonstrando que 67% das residências (46,5 milhões de lares) já se encontram conectados. É importante destacar que tal crescimento e disseminação do acesso à internet possuem relação com a popularização dos aparelhos celulares.

Dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE (2016), demonstram de forma mais clara a expansão do uso do aparelho celular (smartphone), como dispositivo de acesso à internet e aos serviços cultural-digitaes. Na Figura 2, é possível observar que a população brasileira, apresenta 204 milhões de habitantes, onde o número de usuários de telefone celular corresponde a 79 milhões, sendo tal dado equivalente a 40% da participação do celular. É interessante verificar a média de horas de acesso à internet, por meio do dispositivo móvel, que é de 3h47min. O percentual de celulares que se conectam via tecnologia 3G e 4G é de 56%, e 23% é o percentual da população que assiste a vídeos pelo celular (Figura 1).

Figura 1 - Acesso a internet pelo celular referente ao Brasil

PAÍS	População (em milhões)	Número de usuários de celular (em milhões)	Participação do celular (%)	Crescimento do número de assinaturas de celular (2014-2015)	Média de horas gastas acessando internet pelo celular	Porcentual de celulares que se conectam via tecnologias 3G e 4G	Porcentual da população que assiste a vídeos pelo celular
Brasil	204	79	40%	3%	3h47min	56%	23%

Fonte: SEBRAE, 2016 apud ALVES, 2018

Nesse sentido, é possível observar a forte presença dos dispositivos digitais no contexto atual. Segundo Alves (2018) hoje já se inclui os serviços de telefonia dentro dos gastos culturais, uma vez que tem sido por meio de tais dispositivos, através da assinatura de pacotes de telefonia móveis que conteúdos de cunho cultural-digital têm sido acessados e consumidos.

É, portanto, inquestionável a importância da internet para a expansão do acesso à cultura. Esta é essencial para o bem-estar do cidadão como também fundamental para a inclusão social e, nesse sentido, a internet se apresenta como um meio que permite uma maior democratização ao acesso cultural por meio de espaços como os museus virtuais, conforme destaca Oliveira (2007, p. 156)

Com os museus abertos a todos, de forma universal, sem restrições de visitas e podendo o observador opinar e ter parte da sua memória preservada, o que era fechado a uma elite agora se transforma em uma condição mais democrática, possibilitada por esse novo espaço criado pela comunicação entre os computadores do mundo inteiro e formalizado em uma nova arquitetura, a digital.

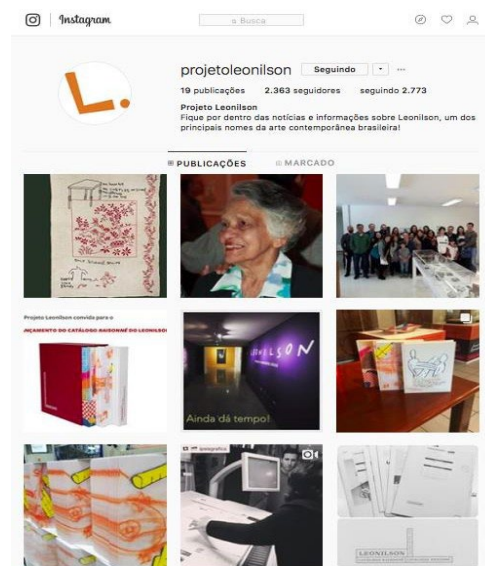
Além do processo de democratização, que permite o acesso e também um espaço que se configura como um meio de divulgação, em que há uma valorização das obras dos autores, é possível destacar, conforme Almeida (2009), que hoje, as TICs, em especial a internet, possibilitam uma ampliação nos diferentes espaços e canais de expressão, produção e circulação de informações culturais. Reconfigurando os circuitos de crítica e mediação como pode ser evidenciado nos sites do Projeto Leonilson e do Itaú Cultural, que são repositórios que abrigam mais de 300 obras deste artista contemporâneo, além desses espaços, as redes sociais como a página do Facebook (Figura 3) e o perfil do Instagram (Figura 4), que também se configuram espaços de divulgação do projeto, como também, de interação com o público.

Figura 3 - Perfil do artista (Facebook)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Figura 4 - Perfil do Projeto Leonilson (Instagram)



Fonte: Elaborado pelos autores, 2018.

Os consumidores de arte, passam a ser mais do que meros espectadores. Eles tornam-se participantes do processo a partir da interação entre a obra e o público, fazendo com que os mesmos se sintam parte do processo de produção cultural. A internet permite, portanto, a formação de uma rede de trocas de experiência e conhecimento entre os visitantes da exposição virtual fazendo com que os mesmos deixem de ser sujeitos passivos que apenas reagem à mensagem transmitida e passem a interagir com o espaço e com os demais visitantes (MUCHACHO, 2005).

É possível, por meio de sites e até das redes sociais, produzir comentários a respeito das obras, bem como, se agruparem em determinados grupos ou comunidades de interesses e gostos artísticos, elaborando assim críticas e criando guias de análises,

através de textos com comentários sobre as exposições, nas próprias redes pessoais, seja no facebook ou em blogs, , comunidades relacionadas à temática de interesse, fazendo com que o processo tenha um caráter mais ativo.

MEDIAÇÃO DA CULTURA A PARTIR DAS TECNOLOGIAS

Compreende-se por mediação “(...) tudo o que intervém entre a obra e sua recepção e tende a substituir ‘distribuição’ ou ‘instituições’” (HENNION, 2002). Pode-se designar neste sentido pessoas, instituições, palavras ou coisas como instâncias de intermediação que aproximam obra e público, enfatizando, neste aspecto, que a recepção de um trabalho artístico (visual, musical, literário e outros) não se faz de modo puramente automático. Esta se constitui como a premissa que irá orientar os trabalhos circunscritos no domínio da “sociologia da mediação”, campo de estudo derivado da “sociologia da arte”.

Num sentido mais amplo, a proposta da teoria da mediação encaminha-se para a tentativa de superar o velho dilema colocado na pré-história do campo disciplinar da Sociologia da arte: a oposição entre o esteticismo e o sociologismo. Polarização da qual derivam enfoques teóricos e metodológicos de análise fundados na restrita e excludente interpretação internalista ou externalista da obra de arte.

Ao reconhecer o papel dos mediadores de várias ordens humana, institucional e material (HENNION, 2002) na intervenção da relação que se estabelece entre obra e sua recepção, o interesse de investigação já não se volta para compreender a arte como puro reflexo ou signos ideológicos da sociedade, mas como conjunto de relações sociais, imprimindo ênfase no funcionamento do meio no

qual se realiza a arte, seus agentes, redes, estruturas, instituições e dispositivos sociotécnicos.

Neste sentido, ao voltar-se para a atividade das pessoas no processo de criação, material e valorativa das obras, seja no âmbito da sociologia de mercados, dos intermediários culturais e críticos, destaca-se o que Becker assinala em seu livro *Mundos da Arte* (2010). Que todo trabalho artístico implica numa ação coletiva envolvendo uma rede bastante complexa de atores e que a criação de um produto estético está para além de seu gênio criador, o artista.

Na esteira dessa perspectiva que se abre, inscrevem-se diversos estudos históricos da arte sobre a atividade dos mecenas (JANSON, 1981; HOPE, 1981), marchands (BAXANDALL, 1991), colecionadores (HASKELL, 1997) e artistas mediadores (ALPERS, 2010), evidenciando a participação destes intermediários oficiais na elaboração material do objeto artístico (com procedência em suas injunções, contribuições, expectativas etc.), como também na constituição dos critérios de avaliação, rede de difusão, propagação e venda desses objetos.

Desta forma, a organização do universo artístico, assim como as contínuas mudanças que permeiam a dinâmica da arte, passam a ser interpretadas na sua correlação com estas diversas estruturas mediadoras de um meio especializado (instituições, palavras e coisas), o que conduz à discussão para a complexidade das diretas e reducionistas associações que se estabelecem, geralmente, dentro de programas de análise de longo alcance, entre as obras artísticas e a vaga e abstrata ideia de sociedade (tomada assim como todo indiferenciado e homogêneo).

Tal complexidade incorre de certo estado específico da arte. A presença destas instâncias de mediação assinala, neste sentido, para o grau de autonomia do campo. Quanto mais uma manifestação necessite de instâncias de mediação, instituições, agentes, posições,

artefatos, mas ela tende a acentuar o nível da sua autonomia com relação a outras esferas sociais. Com efeito, é válido enfatizar que por mediação pode-se entender concepções variadas que oscilam entre as “tradicionais concepções de ‘atendimento ao usuário’ à atividade de um agente cultural em uma dada instituição – museu, biblioteca, arquivo, centro cultural –, à construção de produtos destinados a introduzir o público num determinado universo de informações e vivências (arte, educação, ecologia, por exemplo)” (ALMEIDA, 2014. p. 58).

Neste sentido, enfocando a emergência de iniciativas de digitalização de objetos culturais já existentes, assim como a criação de novos acervos, sobretudo aos que se destinam a obras plásticas, compreende-se ao novo estado de intermediação que se opera entre público/usuário e obra. A possibilidade de acessar um quadro de um produtor artístico viabilizado por um aparelho móvel pessoal, por exemplo, não somente se reporta ao aspecto da “democratização da cultura”, no sentido de que os obstáculos ao acesso são suplantados, independentemente da localização do usuário, mas o favorecimento de elaboração de roteiros de apreciação autônomos, que ainda que orientados por certos elementos condutores (textos, ordem de disposição das imagens e etc), encontram margem para a elaboração de experiências de recepção / fruição / consumo mais independentes.

Outra questão, que esta nova configuração traz para o campo da recepção das obras plásticas, é o desvencilhamento do conceito de obra única. Pode-se dizer que é a ruptura mais intensa com o conceito benjaminiano de “aura” dos objetos artísticos, tendo em vista que o público se defronta com um múltiplo do trabalho original em formato digital. Atrélada às ideias de unicidade e singularidade, a noção de aura se define pela reivindicação da qualidade singular da obra de arte com procedência na composição particular de espaço e de tempo, ou seja, “o aqui e agora da obra de arte, sua existência única no lugar em que ela se encontra” (BENJAMIN, 2013, p. 167).

A digitalização das obras artísticas as colocam, nestes termos, sob novo regime. Apesar de que outros artifícios são acionados para preservar a simulação de uma fruição estética no espaço “sacralizante” (BOURDIEU, 1996) do museu.

ACERVO DIGITAL DO ARTISTA CONTEMPORÂNEO JOSÉ LEONILSON⁶

A observação do acervo de imagens do artista Leonilson deu-se, nesta pesquisa, de forma direta, não participante, projetada sistematicamente, com base nos acessos das páginas virtuais do Projeto Leonilson e do site da Enciclopédia do Itaú Cultural, que foram realizados entre os meses de fevereiro a setembro de 2018. Optou-se, neste recorte da investigação, somente tomar as informações disponíveis nos sites (elementos textuais e imagéticos), prevendo em fase posterior contactar, ainda que virtualmente, participantes neste projeto de digitalização das obras, documentos e objetos pertencentes ao artista, para uma análise do trabalho de composição deste acervo digital.

O *corpus* de análise foi salvo com base em 11 capturas (*screenshots*), nas quais se busca refletir sobre como a utilização

6 José Leonilson Bezerra Dias, nascido em 1957, na cidade de Fortaleza - CE, mudou-se com a família para São Paulo ainda pequeno, porém, logo mostrou interesse pela arte. Também conhecido e chamado carinhosamente por amigos e familiares por Zé e Leó é um dos principais nomes da arte contemporânea brasileira, conhecido por sua obra singular e autobiografia. Faleceu jovem, em 1993, com 36 anos, em decorrência do vírus do HIV. Deixou cerca de 4 mil obras, além de múltiplos acervos documentais. Sua obra debate temas ligados a sua trajetória pessoal, como alegrias, conflitos, dúvidas, e depois da descoberta do vírus HIV, passou a retratar as suas angústias, medos, e convivência com a doença e o impacto que ela causou em sua vida. A sua produção é considerada por críticos brasileiros e internacionais como sendo de grande valor conceitual para a arte Brasileira, sendo o retrato autêntico e incansável de uma geração e por abordar questões cruciais inerentes à subjetividade humana. (Informações extraídas do site: <http://www.projetoleonilson.com.br>).

das ferramentas tecnológicas, considerando a amplificação de sentidos e aumento da capacidade de processar informações que elas proporcionam (DOMINGUES, 1997) estimulam a expansão da espessura da cultura visual do fruidor, ao possibilitar o enriquecimento do seu “museu imaginário”, de André Malraux. O que faz com que “cada encontro com uma obra é a partir de agora, alimentado por todas as imagens de outras obras com as quais estabelecemos comparações, mesmo sem saber” (HEINICH, 2008, p. 95).

Tendo em vista a diversidade de objetos digitalizados pelo projeto Leonilson: desenhos, pinturas, gravuras, esculturas, bordados, estudos, projetos e croquis, optou-se por focar as produções pictóricas. No caso do site do Itaú Cultural também se selecionou as obras visuais (pinturas em acrílica, guache e desenhos), dentre os 59 trabalhos disponíveis, não submetendo ao recorte os demais itens como bordados em diferentes suportes (vestidos, bolsas, bolsos e etc.).

Para efeito comparativo do tratamento da obra original com os recursos digitais foram realizadas visitas ao acervo do Museu de Arte Contemporânea do Ceará (MAC)⁸, localizado na cidade de Fortaleza. A intenção foi compreender como a sobreposição de experiências proporcionada pela visita presencial e acesso virtual da obra conflui no estado de apreciação do objeto artístico. Não se trata, portanto, de hierarquizar as experiências de recepção assinalando qual delas seria a mais autêntica. Neste estudo busca-se justamente pôr em suspenso estas concepções sacralizantes da obra de arte e dos espaços historicamente reservados para sua “contemplação”, os “templos da arte”. Na contemporaneidade sociotécnica, mais do que paralelismos entre o presencial e virtual pode-se falar em interações on-line/off-line que redimensionam intensamente as vivências estéticas, deslocando os sentidos para novas formas de fruição das imagens e dos sons.

(...) O papel, o fotograma sobre o celulóide, os muros da cidade deixam seu lugar para palhetas e menus eletrônicos, para a corrida dos pontos luminosos, para o pixel que não se fixa na tela, para o som, para o fluxo das ondas. A arte circula em satélites que conversam no céu, em modems que traduzem sinais sonoros em gráficos, instala-se em próteses eletrônicas para o corpo, em transdutores e sensores, em robôs que nos substituem, em sofisticados circuitos e sistemas computadorizados e nas telecomunicações (DOMINGUES, 1997, p. 18).

Criado em 1993, logo após a morte do artista cearense, o Projeto Leonilson se constituiu como uma iniciativa de familiares e amigos do produtor⁷ tendo como objetivo “(...) manter viva a memória do artista por meio da pesquisa, catalogação e divulgação de sua obra, contextualizando-a no cenário histórico-cultural brasileiro e internacional”. Envolvendo colaboradores e profissionais de diferentes áreas que realizam um trabalho de pesquisa e catalogação da biografia e produção do artista de modo permanente, o projeto disponibiliza um conjunto de trabalhos produzidos por Leonilson entre os anos 1971 a 1993.

O site Enciclopédia Itaú Cultural, por sua vez, abrange um projeto da instituição financeira Itaú⁸ que oferece ao público um conjunto de dados em multimídia relativos ao campo das artes visuais, teatro, literatura e outras manifestações artísticas. Voltado inicialmente para as artes visuais, nos anos de 2001, o site enciclopédia Itaú Cultural atualmente possibilita a pesquisa de verbetes com diversos critérios, tais como: pessoas, grupos,

7 Fundado em 1999, o Museu de Arte Contemporânea do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura (MAC Dragão do Mar) localiza-se na Praia de Iracema, região turística da cidade de Fortaleza. Possui um acervo de mais de duas mil obras, produto da política de ampliação do seu acervo, no qual figuram obras de artistas brasileiros e estrangeiros.

8 Mediante a compreensão do poder distintivo dos produtos culturais e artísticos na afirmação da condição de classe e de suas aspirações (WU, 2006), se assistiu no Brasil a ações no campo institucional cultural (ainda que isoladas) protagonizadas por corporações privadas, empresariais e financeiras, de patrocínio de prêmios para o desenvolvimento de atividades artísticas, de aquisição de coleções corporativas.

eventos, instituições, termos, conceitos e obras. É neste item que se encontram as produções digitalizadas dos artistas.

Com efeito, estas experiências que implicam a digitalização de obras artísticas se inscrevem em um movimento crescente no contexto brasileiro. Outras experiências têm surgido e se consolidado mediante a ampliação desses processos tecnoculturais que visam pôr em circulação trabalhos de acesso restrito, antes resguardados aos ambientes museais, galerias de arte e espaços especializados na legitimação e circulação de obras artísticas⁹. O projeto Portinari¹⁰, fundado em 1979 pelo filho do pintor moderno Cândido Portinari, João Cândido, é um desses exemplos. Assim como o acervo digital da Fundação Iberê Camargo¹¹ que engloba cerca de 400 trabalhos dentre guaches, desenhos e pinturas. Ambas iniciativas de grupos familiares dos artistas motivados pela preservação da memória e divulgação da produção dos artistas falecidos.

Se a estrutura física de certa maneira enquadra os modos de ver e de escutar, - por este motivo ressalta-se a relação da estrutura física do museu com as obras que ele irá abrigar, provisória ou permanentemente, na constituição dos sentidos da mostra -, a interface dos sites também podem ser tomados como molduras contemporâneas que orientam o olhar e modulam percepções estéticas. Portanto, tem-se na interface dos sites estudados, elementos que permitem que o público navegue de modo intuitivo entre textos e imagens que compõem a página, dada a preservação de uma estrutura familiar presente na grande maioria dos sites e páginas disponíveis na rede de internet.

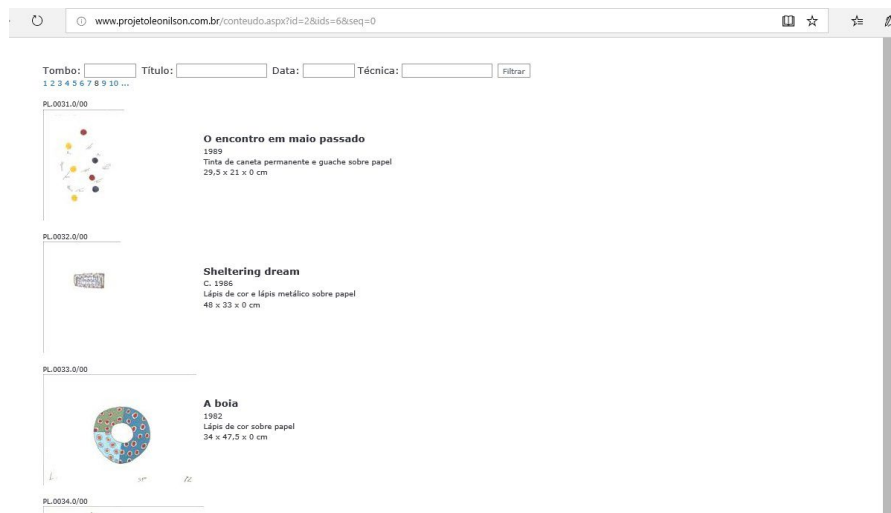
9 "A arte não está mais a serviço de camadas dominantes, nem fica legitimada somente por uma elite social ou econômica, não está limitada a hierarquias. Da mesma forma que nas sociedades primitivas, a arte se reconcilia com a sociedade numa relação direta arte/vida" (DOMINGUES, 1997, p. 22)

10 <http://www.portinari.org.br/#>

11 <http://iberecamargo.org.br/>

Observa-se que no acesso às obras, especificamente, está presente um conjunto de informações que munem o público/navegador para o curso de sua experiência. Nos dois repositórios as fotografias das obras são acompanhadas de informações técnicas do trabalho como a identificação do material utilizado, as dimensões do quadro, a datação, o nome do doador da obra (no caso do Projeto Leonilson) ou do colecionador (no caso do Itaú Cultural). Particularmente no site do Itaú Cultural encontram-se links para a leitura de textos (seja de natureza formal ou informação histórica) sobre a produção. Contudo, nem todas as obras estão acompanhadas deste comentário. Tal fato chama a atenção para como o texto pode se relacionar com a recepção da obra visual. Para muitos trabalhos artísticos o texto de acompanhamento torna-se supérfluo, no sentido de que estas produções pertenceriam ao domínio da *Aesthesis*, da Estesia. “São experiências para serem vivenciadas, sem introdução verbal” (GALARD, 2017, p. 14). Seriam necessários mais dados para compreender se tal escolha se deve a uma posição estética ou se a alimentação dessas informações encontra-se em andamento. Muito embora, a julgar que os trabalhos de Leonilson carregam essa expressão de “obras silenciosas”, dada a sua propriedade de dirigir-se à sensibilidade, pode-se inferir que incorre para uma opção “expositiva”.

Figura 5 - captura de tela do site Projeto Leonilson



Fonte: Dados da pesquisa

Estas novas experiências de fruição, proporcionadas pelo acoplamento de dispositivos técnicos, passam pelo redimensionamento da relação espaço/tempo. O espaço é o virtual e, neste sentido, não se encontra mais limitado ao espaço geográfico de museus de arte ou galerias, apesar de encontrar-se em contínuo com estes, constituindo um híbrido entre o analógico e o virtual. No acervo imagético do artista Leonilson disponível no site do Itaú Cultural, por exemplo, tem-se o dimensionamento da obra em relação à escala humana, projetando desta forma qual seria o tamanho do quadro caso fosse observado presencialmente. Isto aponta para um recurso que acopla as experiências das novas formas de intermediação àquelas mais tradicionais, referenciando nas práticas de recepção museais as novas práticas tecnoculturais.

Figura 6 - captura de tela do site Enciclopédia Itaú Cultural



Fonte: Dados da pesquisa

De uma mesma forma, pode-se acessar os trabalhos artísticos de qualquer lugar e em qualquer hora. O tempo é o da interatividade e abrange o tempo utilizado pelo fruidor no acesso, podendo ser utilizado de forma contínua ou não. A visualização de um determinado acervo pode ocorrer de forma fragmentada, simultânea ao acesso de outros conteúdos e à realização de outras tarefas, seja no computador ou celular. Os suportes são assim amplificados.

Com efeito, neste híbrido entre a obra material e a imaterial, no site do Projeto Leonilson é possível identificar as instituições museais que possuem as obras originais do artista cearense no seu acervo, tais como o Museu de Arte Contemporânea do Ceará, Museu Nacional de Belas Artes e o Tate. No site do Itaú Cultural são as coleções particulares que ficam evidenciadas. Isto aponta para um movimento não muito comum entre colecionadores, considerando que, muitas

vezes, por questões de direitos autorais e de reprodução¹², este se constitui como um dos principais obstáculos para a disponibilização de obras no meio digital.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. A. de. Informação, tecnologia e mediações culturais. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 14, n. spe, p. 184–200, 2009.
- ALMEIDA, M. A. de. Políticas culturais e redes sociotécnicas: reconfigurando o espaço público. *Ciências Sociais Unisinos*. 50 (1): 54-64, janeiro/abril, 2014.
- ALPERS, S.. *O projeto de Rembrandt: o ateliê e o mercado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- ALVES, E. P. M.. A expansão do capitalismo cultural-digital: uma proposta de revisão do cálculo do PIB da cultura no brasil. In: CALABRE, L. (Org). *Políticas culturais e problemáticas contemporâneas: financiamento, gestão e formação organização*. Tradução Carmen Carballal. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa: São Paulo: Itaú Cultural, 2018.
- ASCENÇÃO, J. de O.. *Direito Autoral*. Rio de Janeiro: Renovar, 1997.
- BAXANDALL, M.. *O olhar renascente: pintura e experiência social na Itália da Renascença*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BECKER, H.. *Mundos da Arte*. Lisboa : Livros Horizonte, 2010.
- BENJAMIN, W.. *A Obra de Arte na Era de sua reprodutibilidade Técnica*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*; tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CASTELLS, M.. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- CASTELLS, M.. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e política*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 698p.

12 "Alienado um quadro, a propriedade é mesmo do comprador, não obstante o direito de autor continua a pertencer ao pintor" (ASCENÇÃO, 1997, p. 13).

COMITÊ GESTOR DE INTERNET. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil – TIC Domicílios 2018*, 2019. Disponível em: <<http://www.cetic.br>>. Acesso em: 05 set. 2019.

DOMINGUES, D. (Org). *A arte no século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1997.

GALARD, J.. As obras visuais e os textos que as acompanham. *MODOS*. Revista de História da Arte. Campinas, v. 1, n.1, p. 1024, jan. 2017. Disponível em: <http://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/741>

GOIS, W. F.. *Afetos da obra de Leonilson: Arte e Vida, Mapas e Escrita*. 2015. 137f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2015

HASKELL, F.. *Mecenas e Pintores: arte e sociedade na Itália barroca*. São Paulo: EDUSP, 1997.

HEINICH, N.. *A sociologia da arte*. Bauru, SP: Edusc, 2008.

HENNION, A.. *La pasión musical*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2002.

HOPE, C.. *Artists, patrons, and Advisers in the Italian Renaissance*, in Lytle e Orgel, 1981.

JANSON, H.W.. *The Birth of 'Artistic License': the Dissatisfied Patron in the Early Renaissance*, Lytle y Orgel, 1981.

LEMOIS, A.. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2005. 295p.

MISKOLCI, R.; BALIEIRO, F. de F.. Sociologia Digital: balanço provisório e desafios. *Revista Brasileira De Sociologia*, v. 6, p. 132-154, 2018.

MUCHACHO, R.. Museus virtuais : A importância da usabilidade na mediação entre o público e o objecto museológico. *Livro de Actas - 4º SOPCOM*, p. 1540–1547, 2005.

OLIVEIRA, J. C.. O museu digital: uma metáfora do concreto ao digital. *Comunicação e Sociedade*, v. 12, p. 147–161, 2007.

THOMPSON, J. B.. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

2

ARIANE FERNANDES DA CONCEIÇÃO
INGRID NUNES DEROSSI
LUCI APARECIDA SOUZA BORGES DE FARIA

ENSINO E TECNOLOGIAS: A RELAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE AGRONOMIA (PRONERA) COM AS TIC E OS EFEITOS EM SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.41-57



INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de novas tecnologias tem afetado nossos hábitos e formas de agir. Pode-se perceber que afetam, inclusive, o nosso modo de ser, ou seja, como pensamos, nos relacionamos e como organizamos nossas vidas. Isso reflete em uma nova visão sobre as novas funções pedagógicas e sociais das instituições de ensino, onde o conhecimento está situado para além dos seus muros, a construção dos saberes não está mais restrita ao ambiente educacional e aos seus atores, à família, mas também vinculada às novas experiências vivenciadas nos círculos de amizades e através dos meios de comunicação.

A metodologia de ensino baseada somente no saber do professor e dos livros, é incompatível com uma sociedade que respira tecnologias, com estudantes que estão envolvidos pelo estilo de vida moldado pelas características das TIC (LAGO, 2004). Para tanto, é necessário questionar o papel da educação e da universidade em meio a esse contexto; como se formam – ou deveriam ser formados – os profissionais que irão atuar em uma “sociedade da informação” (CASTELLS, 1999) que “é uma sociedade inserida num processo de mudança constante, devido aos avanços da ciência e da tecnologia, que tem como característica a informação como matéria-prima, a flexibilidade, o predomínio da lógica das redes” (CIRINO; FARAUM JUNIOR, 2016), e influencia diretamente no modelo de educação atual.

Considerando o que foi apresentado anteriormente, almeja-se com este capítulo, analisar a relação dos estudantes do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) de um curso de ensino superior com as tecnologias de informação, comunicação e os efeitos em sua formação acadêmica.

Os sujeitos pesquisados foram cinquenta (50) estudantes do primeiro período do curso de Agronomia ofertado por meio do Pronera no ano letivo de 2018, oriundos de dez (10) estados da federação, público-alvo da reforma agrária, dentre eles Quilombolas, Extrativistas, Assentados, Acampados e Banco da Terra.

Os dados foram coletados a partir de um questionário exploratório, que almejava traçar o perfil dos estudantes ingressantes no curso, elaborado com a ferramenta Google Formulários com vinte e nove (29) questões, objetivas e discursivas, destas, quatro (4) questões estavam relacionadas ao uso de tecnologias, sendo elas: “Você tem equipamento de informática?”; “Quais os locais de acesso à Internet?”; “Para que você utiliza a internet?”; “Você tem dificuldade para o uso de tecnologias digitais?”. Este, foi aplicado em uma aula da componente curricular “Introdução à Informática”, na qual, os estudantes trabalham com conceitos fundamentais de informática, editores de texto e de gráficos, planilhas eletrônicas, sistemas operacionais, aplicações computacionais na agronomia, entre outros assuntos, realizada no laboratório de informática da instituição.

AS TECNOLOGIAS COMO DISPOSITIVO DE CONSTRUÇÃO DE CAPACIDADES

A Abordagem das Capacitações, pode ser observada a partir de um espectro no qual possibilita um novo olhar e novas formas de análise de arranjos sociais, qualidade e padrões de vida, dentre outros fatores que buscam formas de compreender e medir o bem-estar das pessoas. Tal abordagem pauta-se, entretanto, não com os meios que uma pessoa possui, mas sim os fins e as realizações dos indivíduos, conforme afirma o autor (2001, p. 225-226):

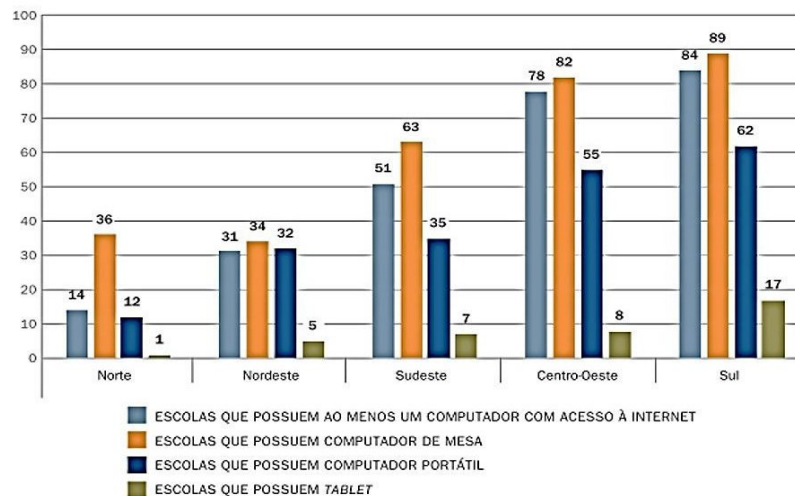
A 'abordagem da capacidade' tem algo a oferecer tanto à avaliação do bem-estar como à apreciação da liberdade. [...] O 'conjunto capacitário' pode ser visto como a liberdade abrangente que uma pessoa desfruta para buscar seu bem-estar. Se o potencial para escolher entre alternativas substancialmente importantes é visto como parte valiosa de uma vida digna, então o conjunto capacitário tem um papel adicional: pode influenciar diretamente a determinação do bem-estar de uma pessoa (SEN, 2001, p. 225-226).

Sendo assim, Sen (2001, p. 10) afirma que “o desenvolvimento consiste na eliminação de privações de liberdade que limitam as escolhas e oportunidades das pessoas de exercerem ponderadamente suas condições enquanto agentes de sua própria mudança”. No tocante dessa concepção, sugere-se que a partir do momento em que as pessoas não são submetidas à privação de suas capacidades, como o autor explica, pode-se estimular o desenvolvimento das mesmas. Sen (2001) propõe, então, que sejam expandidas as possibilidades de ser e de fazer das pessoas. Partindo dessa premissa, conforme afirma Conceição (2016), as TIC podem se apresentar como um dispositivo de construção de capacidades no âmbito educacional sendo um potencializador uma vez que auxilia na superação de barreiras existentes, como desigualdades e exclusão.

Quando se trabalha TIC no âmbito da educação, é possível analisar que ainda há muito o que se avançar. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica 2018 (Inep, 2019), o Brasil possui mais de 180 mil escolas de Educação Básica, sendo que aproximadamente 124 mil estão localizadas em áreas urbanas e 57 mil em áreas rurais. Segundo dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC (2018, p. 140), “apenas 34% das escolas localizadas em áreas rurais possuíam ao menos um computador (de mesa, portátil ou tablet) com acesso à internet”. Conforme a figura 1, é possível ter um panorama das escolas rurais com acesso à internet por região.

Figura 1 - Escolas Rurais com acesso à Internet

GRÁFICO 14
ESCOLAS RURAIS COM ACESSO À INTERNET (2018)
Total de escolas localizadas em áreas rurais (%)



Fonte: CETIC, 2018, p. 142.

Como pode ser observado, a região Sul é a que apresenta um maior percentual de escolas rurais com acesso à internet, sendo que 89% do acesso é por meio do computador de mesa. Enquanto na região Nordeste, apenas 34% dessas escolas possuem computador de mesa e 31% ao menos um computador com acesso à internet.

Ainda segundo Cetic (2018, p. 143), das escolas que não possuíam acesso à internet, “a falta de infraestrutura para acesso à rede na região (43%) e o alto custo da conexão (24%) foram os principais motivos citados pelos responsáveis para que as escolas não contassem com conexão”.

Para que as tecnologias se apresentem como um dispositivo de construção de capacidades, é necessário que o indivíduo disponha de oportunidades, atreladas a condições para realizar seus desejos.

Segundo Conceição (2016, p. 47), deve-se levar em conta os diferentes objetivos que os indivíduos possuem e os mecanismos que estes utilizam, uma vez que devem ser livres para buscar as formas de alcançá-los. Apesar da popularização dos smartphones com acesso à internet 3G/4G estar mudando essa realidade, o acesso à internet ainda é bastante dificultado para parte das escolas no meio rural, bem como por seus estudantes.

O CURSO DE AGRONOMIA PELO PRONERA E AS TIC

Contrariando o posicionamento hegemônico que é imperativo pela classe dominante no Brasil desde a sua colonização, após períodos de luta dos Movimentos Sociais e Sindicais, em 1998 instituiu-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera, no sentido de atender ao público específico do Campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma política pública de Educação do Campo, desenvolvida nas áreas de reforma agrária e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

– INCRA, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Seu objetivo é fortalecer as áreas de Reforma Agrária enquanto espaços de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, educacionais, políticas e culturais. O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis e modalidades de ensino. O Programa promove a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas do campo e na formação técnico- profissional de nível médio, superior,

residência agrária e pós-graduação lato sensu e stricto sensu
(MANUAL DO PRONERA, 2012, p. 8)

O curso de graduação em Agronomia pelo Pronera na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, *campus* Iturama busca outras formas de ensinar tendo como pressuposto a Práxis pedagógica.

A formação dos sujeitos envolvidos no programa busca promover uma relação teoria-prática que articule o conhecimento da vida com o conhecimento científico. Busca construir uma práxis pedagógica em que o conhecimento esteja a serviço da transformação do campo (II PNERA, 2015, p. 13).

O curso é desenvolvido conforme a metodologia da alternância, normatizada no âmbito do Ministério da Educação, pela Resolução CNE/CEB n.º 01/2006, caracterizada por dois momentos: tempo de estudo realizados no *campus* Universitário de Iturama (Tempo Universidade - 70% da carga horária do curso) e o tempo de estudo na comunidade (Tempo Comunidade - 30% da carga horária do curso).

O tempo Universidade dos educandos corresponde ao período em que estes estão sendo escolarizados/capacitados pela Instituição de Ensino. O tempo comunidade dos educandos corresponde ao período em que estes se encontram em suas comunidades de origem para desenvolvimento das atividades propostas pelos professores educadores e orientadores.

A proposta da Educação do Campo, não é meramente pedagógica, ao buscar relacionar escola e vida, também se almeja a veiculação de uma *determinada* concepção de campo, na qual esse seja um *lugar de vida*. Essa compreensão de se distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção, na qual não os meios para socialização, cultura, educação para os moradores da zona rural, não estão inseridos. Assim, compreender o processo de Educação do Campo, e não no campo, é também constituir esse com um espaço de existência, com todos os elementos disponíveis em outros espaços, como as cidades. Ao

evidenciar tais características e perspectivas, cumpre assinalar que a Educação do Campo não encontra-se somente em torno de aspirações. As práticas construídas coletivamente, já ganham espaços consideráveis na realidade escolar brasileira. Como sua essência conflita com interesses socialmente estabelecidos para a educação, os avanços da educação do campo configuram-se como *ocupações* no embate político e ideológico. (MARTINS, 2009, p. 1)

A questão central que temos observado na condução do curso de graduação em Agronomia pelo Pronera, iniciado em 2018 na UFTM/*campus* Iturama, está na inclusão social para além da conclusão de um curso superior, mas também para a inclusão e utilização das tecnologias digitais, objeto de nossas análises junto aos estudantes e os efeitos em sua formação acadêmica.

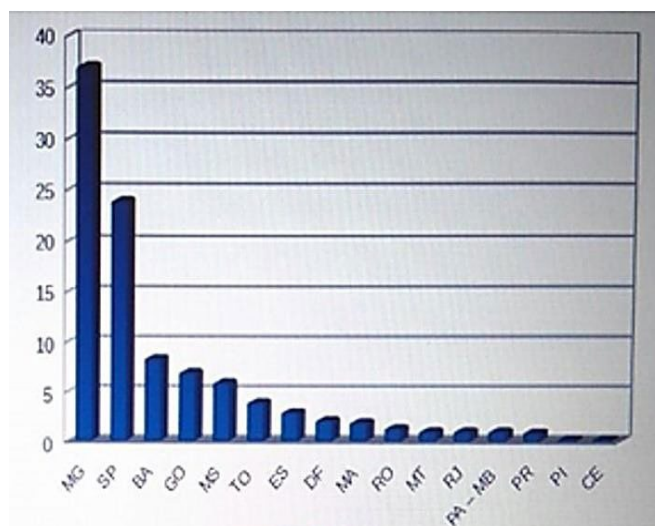
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sujeitos pesquisados foram cinquenta (50) estudantes do primeiro período do curso de Agronomia ofertado por meio do Pronera no ano letivo de 2018, oriundos de dez (10) estados da federação, público-alvo da reforma agrária, dentre eles Quilombolas, Extrativistas, Assentados, Acampados e Banco da Terra.

Conforme mostra a figura 2, o perfil social dos estudantes do Pronera curso de Agronomia/Pronera da UFTM, é bastante diversificado, cujas demandas de cursos para este público é necessária, pois dos 600 (seiscentos) inscritos, apenas 50 (cinquenta) conseguiram ingressar ficando os demais excluídos do acesso ao ensino superior. Em se observando os estados da federação não houve a matrícula de estudantes oriundos do Ceará, Tocantins, Rondônia, Distrito Federal, Pará, e Maranhão, pois o processo seletivo disponibilizou número insuficiente de vagas.

A distribuição geográfica também nos permite visualizar o quão extenso é o Brasil no sentido de necessidade de expansão de oportunidades e de tecnologias não só para o rural, mas também para o urbano. E em se tratando da juventude rural, percebe-se a exclusão ainda maior aos recursos tecnológicos dada a invisibilidade do homem do campo, pois as escolas ficam muitas das vezes em locais de difícil acesso.

Figura 2 - Distribuição geográfica dos discentes inscritos no processo seletivo do Pronera

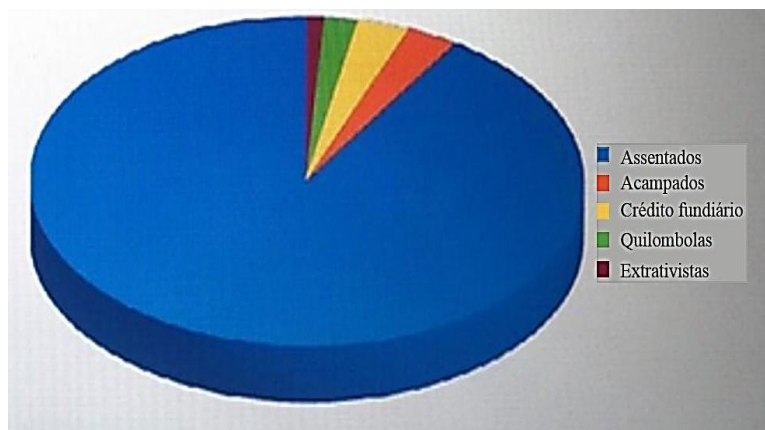


Fonte: Fabrício Souza Dias/servidor Incra

Outro dado a ser suscitado para além da distribuição geográfica é o perfil social dos inscritos, apresentado na figura 3, mostrando-nos a pluralidade dos inscritos sendo de assentamentos já consolidados, outros ainda em fase de estruturação, acampados sem nenhuma condição de infraestrutura, quilombolas e extrativistas com situações de regularização divergentes e o crédito fundiário que nos aponta para o endividamento para o pagamento do lote.

Diante desta diversidade do perfil, não basta encarar o processo seletivo e ingressar no ensino superior, o próximo passo está em superar as barreiras para a permanência, êxito e conclusão do curso.

Figura 3 – Perfil social dos discentes inscritos no processo seletivo do Pronera/curso de Agronomia/Pronera da UFTM.

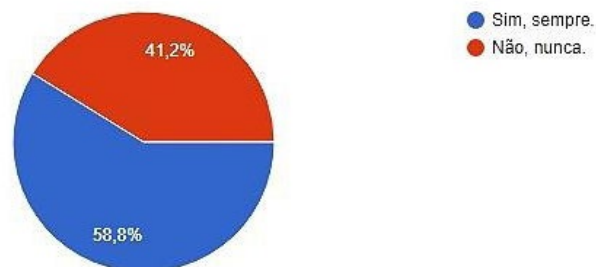


Fonte: Fabrício Souza Dias/servidor Incra

A primeira questão analisada, foi, a questão 14 - Você tem equipamento de Informática? Dos 50 estudantes pesquisados, é possível observar pela figura 4 a seguir, que apesar da maioria dos estudantes possuírem equipamentos de informática, o número de estudantes que não possuem, ainda é significativo.

Figura 4 – Questão 14 do questionário aplicado

Você tem equipamento de Informática?

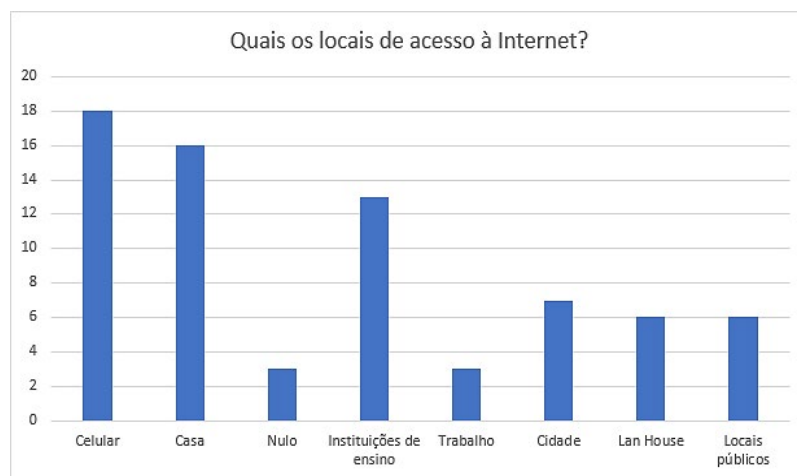


Fonte: As autoras

Alguns fatores influenciam na aquisição desses equipamentos, como o valor dos mesmos, que, apesar de terem o seu valor de mercado diminuído, ainda são considerados onerosos para a população rural, resultando em um aumento desses equipamentos nos domicílios rurais, mas ainda assim, mais baixo do que nos espaços urbanos. Outros fatores que podem justificar esses resultados são o desinteresse de alguns moradores do campo devido ao estilo de vida exaustivo e a baixa escolaridade, a falta de viabilidade física, como a falta e/ou precariedade de infraestrutura, contexto cultural local, que não traz o uso desses equipamentos como uma rotina, pertencente ao cotidiano dos habitantes do meio rural (CETIC 2018, 2019; CONCEIÇÃO, 2016).

Na segunda questão analisada, a questão 15 - Quais os locais de acesso à internet?, por se tratar de uma questão discursiva, obtivemos diferentes respostas, muitos estudantes não consideraram só o espaço físico, mas também o equipamento através do qual acessam à internet, os resultados podem ser verificados na figura 5 a seguir.

Figura 5 – Questão 15 do questionário aplicado



Fonte: As autoras

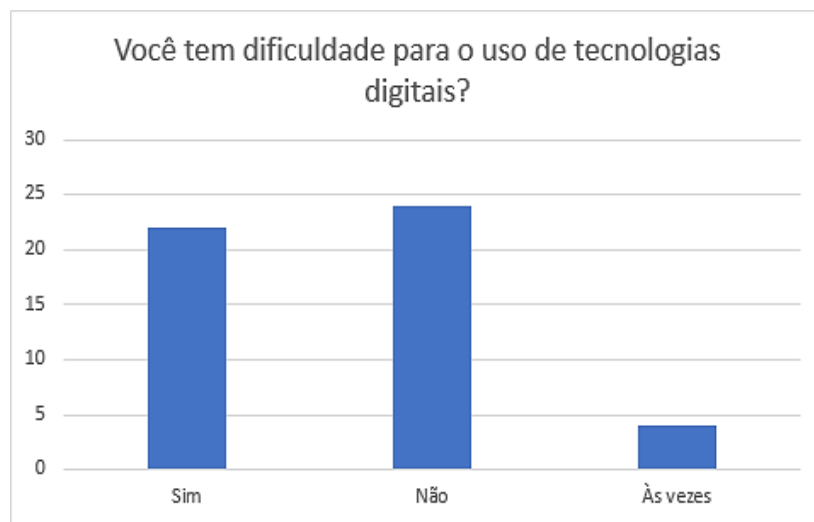
Esses resultados corroboram com os dados apresentados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) que nos apresenta que 77% dos acessos à internet no meio rural são feitos através do celular, isso é justificado pelo acesso mais fácil e barato à internet móvel e à estrutura de redes locais, que permite uma qualidade melhor do serviço (CETIC 2018, 2019).

O celular também se tornou a principal ferramenta para auxiliar na formação dos estudantes do PRONERA, pois, como foi mostrado anteriormente, com a falta de equipamentos de informática, o celular é utilizado para a elaboração de trabalhos, mecanismo de envio e recebimento de atividades. No entanto, ainda é verificada resistência entre os estudantes para utilizar e ter as tecnologias, muitos ainda entregam os trabalhos feitos à mão ou utilizam dos aparelhos de colegas para executar as tarefas.

A penúltima questão analisada, foi a questão discursiva de número 16 - “Para que você utiliza a internet?”, dentre as respostas mais citadas pelos estudantes, estão o uso para os seus estudos, acesso às redes sociais e uso pessoal (acesso à conta de e-mail, comunicação, entretenimento). Essas atividades também estão presentes no levantamento feito pelo Cetic, como as mais utilizadas pelos usuários de internet.

A última questão, questiona aos estudantes se eles teriam dificuldades com as tecnologias digitais, as respostas resultaram na figura 6 abaixo:

Figura 6 – Questão 16 do questionário aplicado



Fonte: As autoras

Como tratou de uma questão discursiva, alguns estudantes mencionaram dificuldades externas, como problema de sinal na sua região, no entanto, aqueles que disseram ter dificuldades, relataram problemas com o uso de computadores, com a realização de trabalhos acadêmicos, mas destacaram que não possuíam dificuldades com o uso de celulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber que o uso de aparelhos celulares pelos estudantes do meio rural, é a forma mais utilizada e fácil, desse público interagir com as tecnologias digitais.

No decorrer do curso foi necessário a aquisição de equipamentos de informática (notebook ou computador de mesa) e atualmente, 90% (noventa por cento) dos estudantes da turma Agronomia/Pronera sanaram a dificuldade quanto ao uso das ferramentas para fins acadêmicos, pois de início o uso era mais focado em rede social.

Houve também a necessidade de acesso à internet em suas residências, obstáculo que foi ultrapassado através da conexão rural, fato que reduziu os problemas de acesso, porém em alguns lotes o alcance ainda não é o desejável.

Neste sentido, a coordenação do curso vem exigindo dos estudantes da turma o uso contínuo da internet bem como de equipamentos de informática para o uso de aplicativos da área do curso, o envio das atividades via e-mail, a utilização do grupo de WhatsApp como forma de troca de informações e de estudo, com sugestões e encaminhamentos do curso, formatações dos trabalhos acadêmicos através dos programas Office Word, o Excel, o Power Point.

No que se refere às dificuldades para o uso de tecnologias digitais, percebeu-se que o acesso está na zona rural, há uma certa resistência e temor por parte de alguns em relação ao uso dos equipamentos, embora haja a exigência e neste sentido pode-se afirmar que a relação dos estudantes do Pronera do curso de Agronomia com as tecnologias de informação e comunicação tem sido eficaz e os efeitos na formação acadêmica dos mesmos tem otimizado a sua permanência e êxito na universidade.

Desta forma, a inclusão e utilização das tecnologias digitais, objeto de nossas análises junto aos estudantes e os efeitos em sua formação acadêmica são altamente favoráveis para que a Pedagogia da Alternância se efetivem para o público da reforma agrária, sendo que conforme prevê as diretrizes da engenharia agrônômica, os egressos deverão ser capazes de realizar análise científica, identificar e resolver problemas e tomar decisões com a finalidade de operar, modificar e criar sistemas agropecuários e agroindustriais, preocupados com a sustentabilidade, dentro dos princípios éticos e valores humanísticos.

Neste contexto, é necessário também conhecer o Programa de Reforma Agrária Popular, desenvolver e adaptar tecnologias apropriadas ao sistema de produção familiar, estabelecendo relações participativas com os diferentes sujeitos sociais, comprometer-se com o desenvolvimento rural participativo, sustentável e solidário, respeitando o ambiente e o ser humano, que valorize as diferentes formas organizativas de cooperação, proposta no Edital PRONERA / UFTM/AGRONOMIA - nº 02 de 08 de novembro de 2017.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Antônia Brandão. *A avaliação da educação Superior: uma breve análise no campo teórico-conceitual* revista entreideias, Salvador, v. 1, n. 2, p. 27-45, jul./dez. 2012. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/issue/view/641>. Acesso em 06 abr 2019.

ALTHUSSER, Louis (1996). *"Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado"*. IN ZIZEK, Slavoj. Um Mapa da Ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, pp. 105-142.

BRASIL, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. *Institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html> > Acesso em 10 ago 2018.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 06 abr 2019.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de operações. Brasília - DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf

BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução do CNE/CEB n.º 01/2006*. Disponível em < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf >

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CETIC.BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros : TIC domicílios 2018 [livro eletrônico] / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. -- São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros-tic-domicilios-2018>. Acesso em: 22 jan 2020.

CONCEIÇÃO, Arianne Fernandes da. Internet pra quê - A construção de capacidades e as TIC no processo de desenvolvimento rural. *Tese*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2016.

CIRINO, Marcelo Maia; FARAUM JUNIOR, David Pereira. *A Utilização de Tecnologias no Ensino de Química: Um Olhar para a Formação Inicial*. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química, Florianópolis, 2016. Disponível em: www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1992-1.pdf Acesso em: 22 jan 2020.

DIAS SOBRINHO, José. *Processo de Bolonha*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.107-132, dez. 2007 – ISSN: 1676-2592. 107. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/730/745>. Acesso em 06 abr 2019.

IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada . II PNERA. Relatório da Segunda Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária . Brasília: Ipea, 2015. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_pesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf> . Acesso em 04 abr. 2019.

LAGO, Samuel Ramos. *Educação Hoje - Uma Reflexão para Pais e Educadores*, jun- jul, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira.(Org). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar* [livro eletrônico] 1ª ed. – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; ZANATTA, Beatriz Aparecida. *O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais*. Políticas educacionais neoliberais e escola pública : uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico] 1ª ed. – Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

MARTINS, Fernando José. *Educação do Campo*: um processo de ocupação social e escolar. Congr. Intern. Pedagogia Social Mar. 2009. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092008000100006&script=sci_arttext> Acesso em 10 marc 2019.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. *Novas Tecnologias na Educação*: Reflexões sobre a Prática [livro eletrônico]. 1ª edição - Maceió: EdUFAL, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/1328>.

SEN, A. *Desigualdade reexaminada*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

3

JHOSE IALE C. DA CUNHA VIEIRA
ANA GABRIELA DE SOUZA SEAL

AS REPERCUSSÕES DO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA RURAL DE MOSSORÓ/RN

Este artigo traz uma versão revista e ampliada do trabalho apresentado no V Encontro Nacional Sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. Grupo de Trabalho 5 – Os professores de Ciências Sociais/Sociologia no Mundo Digital: As Metodologias de Ensino em Ciências Sociais na Educação Básica.

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.58-79



INTRODUÇÃO

A globalização pode ser entendida como um processo de integração entre múltiplas fases, que envolve não apenas o aspecto econômico, mas também o aspecto cultural, social e político. Com a temática da globalização os termos desenvolvimento local, exclusão e inclusão digital ficam evidentes. Giddens (1991, p. 69), destaca que “a modernidade é inerentemente globalizante”, ou seja, a globalização é evidenciada como característica básica das instituições modernas. O cotidiano das pessoas é invadido pelas tecnologias. Na era moderna, o nível de distanciamento entre tempo-espço é muito menor de que qualquer outra época anterior.

Podemos evidenciar isso claramente com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, pois as mesmas abrangem diversos meios de comunicação, desde os mais tradicionais como rádio e TV, até aqueles considerados mais modernos. É o exemplo dos telefones celulares, que hoje apresentam múltiplos recursos, como sinal de TV e acesso à internet. Os microcomputadores e tablets também entram nessa lista, quando ligados à internet, possibilitam essa quebra de barreiras. Tais tecnologias também vêm sendo denominadas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, uma vez que de acordo com Silva (2019) são ferramentas de informação e comunicação no formato digital, não incluindo as que se encontram no formato impresso, por exemplo. Os computadores, smartphones, tablets, calculadoras digitais, projetores, lousas digitais, e-mail e internet são algumas das TDICs usadas atualmente.

Segundo Lévy (1999) e Castells (1999) não é possível ignorar o impacto das tecnologias na vida humana, e muito menos na vida em sociedade. Castells (2007) chama de “Sociedade em Rede” esse movimento que diminui as distâncias geográficas tendo a internet

como o mais importante veículo para tornar viável esse transporte de informações. Guimarães (2007) expõe que por volta da metade dos anos 1990 observou-se uma rápida expansão da internet como meio de comunicação e como fonte de informação, sendo um grande potencial no contexto educacional.

A forma de ensinar e aprender vem sofrendo mudanças com a inserção das tecnologias digitais. Segundo Pozo (2004, p. 34) a “sociedade do conhecimento [...] exige que mais pessoas aprendam [...] no âmbito de uma nova cultura da aprendizagem, de uma nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social.” Desta forma, tal contexto exige do professor uma formação continuada no que tange à utilização das TICs.

Nesse sentido, o texto que segue procura discutir a utilização das Tecnologias Digitais no contexto da Escola do Campo a partir de um relato de experiência realizado no Projeto de Extensão que tem por título: “ATENDIMENTO À HETEROGENEIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: proposta de formação continuada de professores na abordagem da alfabetização e letramento nas diferentes áreas de ensino da Educação Básica” desenvolvida na Escola Estadual Professora Iracema Fernandes, localizada em um distrito da zona rural de Mossoró/RN.

Tomamos por base a concepção de docência como uma atividade reflexiva proposta por Schön (1997) e reafirmada por outros autores (TARDIF; GAUTHIER, 2001; CHARTIER, 2007). Aqui toma-se também o sentido de apropriação tal qual Albuquerque (2002, p. 17) o situa, como “um processo ativo por parte de um sujeito que realiza uma adequação/ajustamento entre o que lhe está sendo apresentado e aquilo que já tem desenvolvido em relação a esse objeto”.

Concebemos a ação do professor como um processo contínuo de reflexão sobre suas próprias práticas docentes. O profissional

é movido por refacções impulsionadas pelos resultados de suas ações que, ao serem analisadas e postas em reflexão, podem gerar modificações nas próximas ações. Um processo orientado pela sequência da ação – reflexão na ação – reflexão sobre a ação, tal como a situa Donald Shön (1997), constituindo-se o docente como um “praticum reflexivo”. Essas reflexões são impulsionadas via gerenciamento da vida cotidiana que “é a vida dos mesmos gestos, ritos e ritmos de todos os dias” (CARVALHO, 1994 apud RAMALHO; SCHNETZLER, 2012, p.258). “Sob esse enfoque, o cotidiano se apresenta como um espaço de estudo através do qual as múltiplas atividades desempenhadas pelo homem possibilitam reconhecer não apenas a reprodução, mas a produção de sentidos ‘das suas relações sociais’ (RAMALHO; SCHNETZLER, 2012, p. 258).

Aqui a nossa intenção foi propiciar as reflexões cotidianas próprias do professor em seu processo de formação continuada. Sobre tudo, em sua necessidade de estabelecer os parâmetros acerca do que vivenciou enquanto aluno da escola básica e superior, o que realiza na sua atuação enquanto profissional e aquilo que ele deseja inserir ou modificar de sua prática.

Reconhecemos assim como Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 255) – baseados nas concepções postas por Certeau - que “ao falar sobre a fabricação do cotidiano, buscamos (...) demonstrar que a maneira como os atores intervêm na escola é inventiva e produtiva”. É preciso considerar as instâncias de produção desses saberes oriundos da docência. De um lado as reflexões e ações dos docentes – embebidas por suas histórias de vida, experiências como alunos, assunções como docentes, conjunto de leituras realizadas / apropriadas/ selecionadas para composição do que é pertinente para suas aulas, concepções sobre diferentes assuntos, trocas de experiências, fazeres consolidados e revisados – e de outro a leitura e percepção dos facilitadores – oriundos de outro

contexto, com outros vieses de formação e de concepções sobre a escola e o fazer pedagógico.

Inicialmente será apresentado uma breve contextualização referente às TICs no contexto educacional e no meio rural. Em um segundo momento serão apresentados os caminhos metodológicos trilhados na realização deste trabalho. Neste, será abordado o conceito de educação do campo, uma vez que é esse o contexto no qual a pesquisa ocorre. Por fim, o relato de experiência com base nos resultados da ação de extensão e os seus desdobramentos.

AS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - TICS NO CONTEXTO EDUCACIONAL E RURAL

O rápido acesso às tecnologias de informações vem proporcionando mudanças significativas na maneira de viver, de trabalhar, e de se organizar socialmente. No século XXI, todas as esferas da vida social são continuamente afetadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação. O espaço educacional não é diferente, há uma transformação nesse contexto com a presença digital, que em épocas anteriores, o ambiente educacional era situado em espaço e tempo.

É importante pensarmos hoje no papel da sala de aula na sociedade da informação. Com a internet, a sociedade de informação logo se transforma na sociedade do conhecimento na medida em que as pessoas hoje têm acesso a informações em tempo real. É possível debater, por meio das redes sociais, por exemplo, sobre os mais variados assuntos em tempo real.

Segundo Castells (1999, p. 69)

o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimento e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimento, e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

Assim como a imprensa tornou possível a realização da leitura por outros meios, o advento da tecnologia vem possibilitando diferentes maneiras de distribuir socialmente o conhecimento, conseqüentemente, isso exige formas novas de alfabetização que a escola precisa estar atenta (POZO, 2008).

De acordo com uma pesquisa realizada em 2012 pelo Centro de Estudos sobre Tecnologias de Informação e Comunicação, na cidade de São Paulo, “95% dos estudantes brasileiros já utilizaram computador e 92% navegaram na internet, com o acesso à rede em casa, cibercafés e lan houses. Entre os professores, 99% são usuários da rede e 97% têm computador pessoal” (AMARAL, 2013, p. 1).

É interessante destacar a existência de um conflito geracional entre os imigrantes e os nativos digitais¹³ no contexto escolar. A Geração Net não se conforma em ser apenas espectador dos acontecimentos, ela sente a necessidade de criar, personalizar, criar opinião, analisar dentre outros aspectos.

Os nativos digitais estão acostumados a buscar pelas informações que lhes interessam e a interagir com quem disponibilizou tais informações, a conferir mais de uma fonte, a investigar mais profundamente sobre um assunto que os interessem. Além disso, também constroem informações e as transmitem (PARNAIBA; GOBBI, 2010, p. 7).

13 É composta por jovens nascidos em meio às tecnologias digitais, por volta de meados dos anos 80 até o ano de 1996. Também é conhecida como a Geração Net, sendo sucedida pela geração Z que é formado por jovens nascidos entre o fim de 1990 e começo dos anos 2000.

Nesse sentido, é necessário que os professores se apropriem dessas ferramentas para que possam desenvolver trabalhos que estimulem nos alunos um pensamento crítico, da mesma forma que se faz interessante acessar as tecnologias para ampliar as possibilidades de seu fazer pedagógico. A pesquisa *“3 Razões para professores usarem a tecnologia na sala de aula”* aponta que 76% dos docentes que a responderam, utilizam tecnologia para adaptar-se aos diferentes estilos de aprendizagem; 77% usam tecnologia para motivar os alunos; e 67% usam tecnologia para aprimorar as matérias a serem ensinadas (3 RAZÕES..., 2012). Dados do Comitê Gestor de Internet (2016) apontam que 96% das escolas brasileiras em áreas urbanas estão conectadas à internet e 73% dos professores do país já utilizaram a rede em alguma de suas aulas.

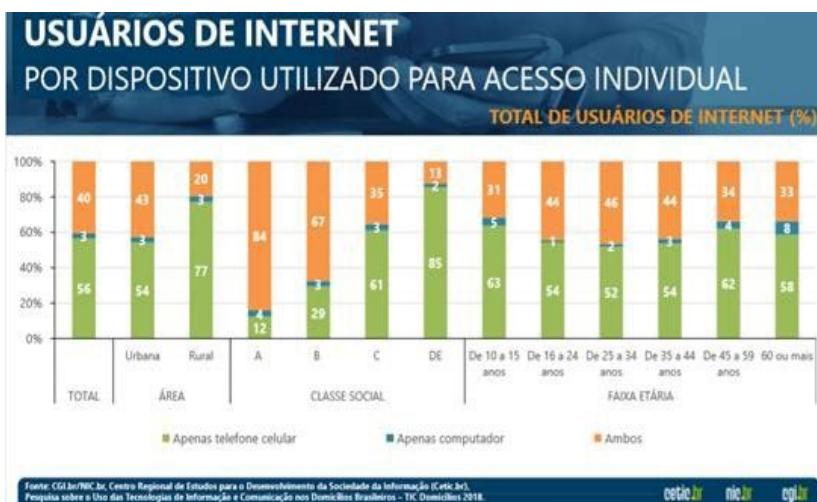
Porém, se pensarmos no meio rural, o cenário das TICs, segundo Augusto (2014), é diferente do encontrado nos meios urbanos, ele destaca dois motivos principais: a) a dificuldade de acesso e b) o índice de pobreza. No contexto urbano, a facilidade de acesso aos dispositivos tecnológicos digitais é bem maior do que no contexto rural.

Em pesquisa realizada nos domicílios brasileiros em 2018, pelo Comitê Gestor de Internet (2019), é possível observar que essa realidade vem mudando. Aponta-se para um aumento percentual de acesso à internet nos domicílios no meio rural, que era de 4% em 2008 e foi para 44% em 2018, esse número ainda é considerado baixo se comparado ao contexto urbano (que é de 70%) porém, observa-se que o mesmo encontra-se em crescimento, tendo um aumento significativo em especial nos últimos anos.

Observando a realidade das comunidades do campo, percebemos que o acesso aos recursos tecnológicos ainda é restrito, se comparado à área urbana. Porém, a internet no meio rural já é uma realidade. O celular hoje é o principal meio de acesso à internet no Brasil. Dados do Comitê Gestor de Internet (2019), apresentam

informações quanto à proporção de usuários de internet em 2018, por dispositivos utilizados para acesso individual, sendo possível observar que no contexto rural, o aparelho celular é muito utilizado. Os dados demonstram que 3% da população rural têm acesso à internet apenas pelo computador, 77% apenas pelo celular e 20% acessa a internet tanto pelo computador como pelo aparelho celular, conforme figura 1.

Figura 1 – Proporção de usuários de internet por dispositivos



Fonte: Comitê Gestor de Internet, 2019.

É possível que esse maior acesso no meio rural por meio do dispositivo móvel ocorra pelo fato do aparelho celular ser um produto mais acessível economicamente do que o computador. Isso tem feito com que grande parte da população que reside no meio rural tenha um dispositivo móvel.

Não podemos desconsiderar a importância da utilização da tecnologia na educação, uma vez que ela pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem. É preciso atentar para a necessidade de ter conhecimentos básicos quanto ao uso do computador e demais

ferramentas de comunicação e informação como o celular, tablet, dentre outras.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A Educação do Campo tem como interessados os próprios camponeses, ou seja, os moradores do campo, que pleiteiam uma educação voltada para o campo e realizada no campo. De acordo com Caldart (2002, p. 34),

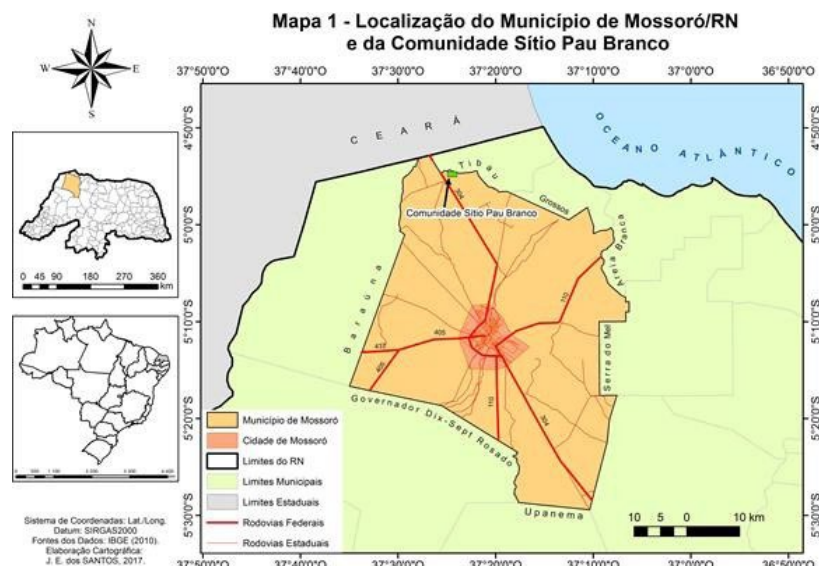
Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

O decreto nº 7.352, que discorre sobre a política de Educação do Campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no ponto IV do artigo 3º e no ponto II do artigo 8º, respectivamente, mencionam a obrigação da União em promover a inclusão digital nas escolas rurais, com a instalação de equipamentos tecnológicos digitais e conexão à rede mundial de computadores, para benefício da comunidade escolar e da população local (AUGUSTO, 2014).

A presente pesquisa se deu no contexto de uma comunidade rural que fica localizada no extremo norte do município de Mossoró. Tal município fica localizado no Estado do Rio Grande do Norte, conforme Mapa 1, e possui uma área 2.099,333 km². Em 2010, segundo dados

do IBGE, Mossoró tinha uma população de 259.815 habitantes, sendo 237.241 pessoas, (91,31%) residente no espaço urbano e 22.574 (8,69%), residente no rural.

**Mapa 1 – Localização do Município de Mossoró/
RN e da Comunidade Sítio Pau Branco**



Fonte: Malha Municipal IBGE (2010)

A comunidade Sítio Pau Branco, Zona Rural do município de Mossoró – RN teve seu início em 1912. Desde sua origem até a contemporaneidade vivenciou momentos de lutas e conquistas, tanto internas como externas. As três primeiras conquistas da comunidade, relatadas por seus membros foram a capela (1975), a escola (1979) e a Energia Elétrica (1986). Essas primeiras conquistas fizeram com que a população se organizasse em busca de direitos que atendessem às suas necessidades à medida que fossem surgindo. A agricultura antes de subsistência, tornou-se uma agricultura de grandes produções (DANTAS; TEIXEIRA; CUNHA, 2017).

E a educação nessa localidade passou por muitas mudanças. Antes da construção da escola, o ensino era algo muito limitado, mas ainda estava no seu início, aos poucos foi melhorando, se desenvolvendo. Atualmente a escola tem uma estrutura razoável, e conta com a participação de professores formados em nível superior e concursados, ativos no corpo docente.

Por esse motivo essa localidade foi escolhida e passou a fazer parte da área de abrangência das ações realizadas pelo Projeto de Extensão, já mencionado anteriormente. Dentre as ações desenvolvidas, foi realizado em fevereiro de 2017, um Módulo teórico-prático, que teve como temática “Práticas de Alfabetização e Letramento por meio do uso das Tecnologias da Informação em salas de aula.” Tal módulo¹⁴ contou com a participação da direção e docentes da Escola Estadual Professora Iracema Fernandes. No total, 10 pessoas participaram da ação, se configurando uma roda de conversa, em que se debateu temas como: o que são TICs; o professor e as TICs; a nova sala de aula; e como utilizar as TICs.

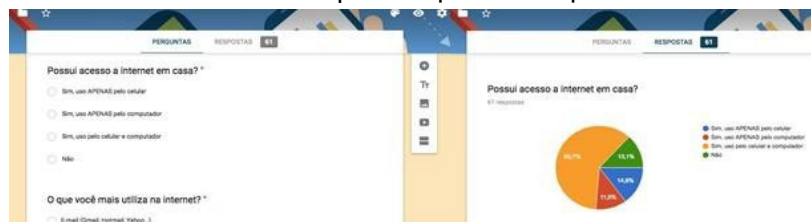
Depois de um interessante debate sobre as TICs e sua utilização, foram apresentadas sugestões, de forma mais prática, de como é possível utilizar as TICs no contexto da sala de aula. Dentre as sugestões apresentadas destaca-se o “Quiz” que consiste em um jogo de perguntas e respostas feito com o próprio PowerPoint, que tornou a aula bastante interativa. Foi sugerido a sua utilização em momentos de revisão e sistematização do conteúdo.

Outra ferramenta demonstrada foi a criação de formulários na plataforma do Google Drive. O Formulário foi utilizado como demonstração, durante a oficina, para ensinar aos participantes como inserir as perguntas, bem como visualizar as respostas que já

¹⁴ Conduzido pela professora Jhose Iale C. da Cunha, e contou com a participação dos bolsistas do referido projeto de extensão.

apareciam sistematizadas, na própria ferramenta, conforme pode ser observado na figura 2

Figura 2 – Formulário utilizado como demonstração para ensinar como inserir as perguntas na ferramenta durante a oficina bem como a forma que as respostas são apresentadas.



Fonte: Autora, 2017.

O formulário do Google Drive pode ser compartilhado por meio de um link que pode ser respondido através de qualquer aparelho móvel conectado à internet. Esse instrumento gera automaticamente um banco de dados junto ao e-mail da conta vinculada. O formulário permite a realização de qualquer tipo de sondagem, que pode ser moldada de acordo com a necessidade de quem a utiliza.

É importante destacar que foi frisado ainda a importância do uso do smartphone, no contexto de sala de aula, uma vez que o mesmo poderia servir como um aliado, na medida em que permitiria a possibilidade de gravar áudios e vídeos, podendo ser utilizado de várias formas nas mais diferentes disciplinas e atividades promovidas pela escola.

Depois da realização do módulo que aconteceu em fevereiro, os professores da escola ficaram com a tarefa de planejar atividades que pudessem ser desenvolvidas com o auxílio das TICs. Foi pensado em temas geradores que fizesse um diálogo com a comunidade local, fazendo os alunos refletirem sobre o meio social no qual eles estavam inseridos bem como seu papel enquanto cidadão e agente de mudança.

A UTILIZAÇÃO DAS TICS NA COMUNIDADE PAU BRANCO – ZONA RURAL DE MOSSORÓ – RN

Durante algum tempo, houve certa barreira com relação à utilização das Tecnologias Digitais no contexto escolar, principalmente os telefones móveis. Hoje a utilização dos Smartphones conectados à internet faz parte do cotidiano dos alunos. O pouco debate e escassos espaços de reflexão junto aos docentes acerca da utilização dessas tecnologias ainda pode ser considerada uma das barreiras frente ao seu uso em sala de aula.

A Escola Estadual Professora Iracema Fernandes já tinha algumas experiências de uso de tecnologias digitais, como data show e computador. Porém, tais acontecimentos se davam de forma bastante limitada, se resumindo a algumas datas especiais, com filmes ou imagens. Era possível perceber que as aulas tinham uma dinâmica diferente quando se fazia uso das TICs, chamando bastante a atenção dos alunos, o que exigia um maior planejamento para aquela atividade em específico.

Em um segundo módulo, referente aos processos de alfabetização com o uso das tecnologias, o relato das docentes apontou para a relevância das reflexões estabelecidas para o melhoramento das práticas de ensino e aprendizagem por meio da utilização das TICs em sala de aula. As docentes conseguiram ampliar as práticas de escrita dos alunos para fora da escola por meio do uso dos instrumentos tecnológicos, tais como o celular. Vale destacar que se pensou em propostas distintas, levando em consideração o nível de escrita das crianças e a familiaridade destas com espaços de produção de leitura e escrita em seu cotidiano.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA AS SÉRIES INICIAIS (1º, 2º, 3º ANO)

Foi relatado que nos meses de março e abril, a escola trabalhou com a temática do *Aedes Egypti*, buscando localizar os principais focos na comunidade. Foi pensado, a partir do encontro, mecanismos que pudessem aliar as TICs no desenvolvimento dessa atividade.

As professoras dos 1º, 2º e 3º anos criaram um grupo em uma rede social com as mães dos alunos, para elas acompanharem as atividades dos seus filhos. O grupo também servia para manter um contato com a escola, onde eram passadas informações e avisos. É interessante ressaltar aqui que a utilização do celular permitiu o acesso à informação não exigindo um maior grau de escolaridade. Um combinado importante das professoras - porque foi uma decisão coletiva do corpo docente - com alunos e comunidade de pais, foi que pais e mães poderiam se quisessem passar as informações via áudios (considerando que uma parte deste público era de adultos analfabetos), mas isso não se aplicava aos discentes. As professoras relataram que o combinado foi estabelecido numa reunião de pais e também seguiu como aviso por áudio no grupo de whatsapp recém-criado. Para este público de alunos, era solicitado o registro escrito, do jeito que eles considerassem que era a escrita, registrando com fotografias, vídeos e textos explicativos suas descobertas sobre o tema com o uso do celular.

As professoras relataram que a utilização de áudios pelos pais de alguns alunos era muito frequente, uma vez que estes possuíam baixa escolaridade, não sabendo ler e escrever. Porém essa condição não os excluía de participar do processo de acompanhamento dos seus filhos.

Nesse sentido, as professoras e a direção sempre tinham o cuidado de reforçar algum aviso também por meio de áudio, tendo a preocupação de ampliar esse processo de comunicação entre a escola e a comunidade na figura dos pais dos alunos.

Como metodologia as professoras pediram para os alunos levarem o celular para a escola, com a devida autorização dos pais, para registrarem os focos de mosquito na comunidade, conforme pode ser visto na figura 3.

Figura 3 – Imagens capturadas pelos alunos, durante a atividade, que demonstram focos de mosquito da dengue.



Fonte: Pesquisa, 2017.

Em um dos relatos das professoras, uma docente destaca: *“Foi possível perceber que os alunos, eles tiveram um despertar pela atividade muito forte, e mesmo fora dos limites da escola eles buscavam registrar os focos do mosquito em casa, na vizinhança, e compartilhavam no grupo composto pelas mães e as professoras.”*

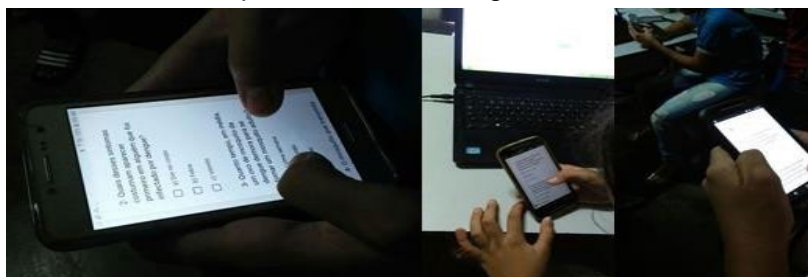
Ao final dessa atividade, foram elaborados slides na ferramenta do Windows Microsoft PowerPoint com as fotos capturadas pelos alunos. Observou-se que essa forma de abordagem do assunto possibilitou aos estudantes assumirem-se como sujeitos ativos e participantes do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, atividades que promovam maior interação dos discentes com seu meio demonstram-se mais atrativas a estes e, conseqüentemente, possuem impacto mais positivo no processo educativo.

É interessante aqui perceber esse poder transformador que a escola possui, fazendo com que os alunos sejam agente promotores de mudanças. Segundo Pozo (2008), a escola não é a única fonte de conhecimento, porém ela deve formar o aluno para que o mesmo tenha capacidade de assimilar criticamente a informação que ele teve acesso por meio das tecnologias. A escola deve formar cidadãos capazes de transformar a informação em conhecimento fazendo com que tenhamos uma sociedade mais aberta e democrática.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O 4º E O 5º ANO

As professoras do 4º e 5º ano debateram sobre conteúdos referentes ao mosquito *Aedes Egypti* em sala de aula, e se utilizaram do Formulário do Google Drive para elaborar a avaliação da turma. A prova foi aplicada nos celulares dos professores e dos monitores presentes no dia da avaliação, conforme figura 4.

Figura 4 – Alunos durante a realização da avaliação pelo Formulário do Google Drive



Fonte: Pesquisa, 2017.

Foi possível perceber que os alunos se identificaram muito com o celular, e tiveram um bom rendimento. Logo após esse

momento, uma das alunas que fez a prova, comentou que tinha gostado muito da experiência e nunca havia imaginado usar um celular para fazer uma prova.

Desta forma é possível perceber que a utilização das TIC's em sala, quando bem planejada, corroboram com os conteúdos e com o desenvolvimento dos alunos. "Não cabe mais a educação proporcionar aos alunos conhecimentos como se fossem verdades acabadas; ao contrário, ela deve ajudá-lo a construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais" (POZO, 2008, p. 35).

Nos meses de maio e junho, foi relatado uma outra atividade desenvolvida com esse grupo de aluno no tocante à realização de uma pesquisa que visava conhecer melhor a comunidade. Uma das tarefas dos alunos era registrar por meio de imagens as casas da comunidade, utilizando os seus aparelhos celulares. Depois, com base nos registros fotográficos, era a vez de identificar os tipos de casas existentes na comunidade. Por meio de uma roda de conversa, conforme figura 5, foi possível debater questões referente às diferenças sociais existentes em nossa sociedade.

Figura 5 – Debate sobre questões referente às diferenças sociais.



Fonte: Pesquisa, 2017.

Debater questões ligadas à sociedade, com base na realidade do aluno, torna-se mais atrativo. Porém, exige conhecimento e planejamento por parte do professor, na medida em que esse deve desconstruir a visão de senso comum muitas vezes constatadas nos discursos dos alunos. O Tomazi (2007) destaca que a preocupação do professor de sociologia deve ser desenvolver nos seus alunos a capacidade de enxergar a realidade social além do senso comum, ou seja, ensinar ao aluno a pensar sociologicamente.

Outro ponto importante referente à escola diz respeito a utilização do computador, o mesmo é utilizado como um suporte na realização de atividades de pesquisa, conforme pode ser observado na figura 6.

Figura 6 – Utilização do computador como suporte no desenvolvimento das atividades



Fonte: Pesquisa, 2017.

Desta forma, é interessante destacar que

O computador pode enriquecer ambientes de aprendizagem onde o aluno, interagindo com os objetos desse ambiente, tem a chance de construir seu conhecimento. Nesse caso, o conhecimento não é passado ao aluno. O aluno não é mais instruído, ensinado, mas é o construtor do seu próprio conhecimento. Esse é o paradigma construcionista, onde a ênfase está na aprendizagem ao invés de estar no ensino; na construção do conhecimento e não na instrução (VALENTE, 2008, p. 137).

É de suma importância a capacitação dos professores, pois as tecnologias por si só não proporcionam boas aulas, é necessário que

o docente saiba usar, e que faça simulações antes de usar em sala, ou seja, um planejamento sistemático da metodologia e os instrumentos que serão utilizados na aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, observou-se que a atividade de formação, desenvolvida pelo Projeto de Extensão repercutiu positivamente na dinâmica escolar e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo professores e demais integrantes da instituição escolar, como alunos e pais.

A criação de grupos no aplicativo WhatsApp tem facilitando o acompanhamento e a comunicação entre a escola e a comunidade e isso foi visto como sendo bastante positivo por parte da direção da escola, uma vez que manter esse bom relacionamento entre escola e comunidade auxilia no processo de acompanhamento e aprendizagem dos alunos.

A elaboração e utilização de formulários da plataforma do Google para desenvolver sondagens e conseqüentemente pesquisas rápidas sobre variados assuntos, tem se mostrado uma ferramenta interessante que tem sido muito utilizado por parte dos professores.

A utilização da câmera do celular para registrar situações debatidas posteriormente em sala de aula bem como o mecanismo de gravação de vídeo e áudios, têm sido ferramenta com potencial de uso no contexto da escola estudada. Nesse sentido, a experiência tem mostrado que adaptar o processo educativo escolar às TICs é uma forma de despertar nos alunos mais interesse, uma vez que esses se sentem protagonistas do processo de aprendizagem. Importante pensar que para que haja um melhor aproveitamento

das TICs na educação, é necessária uma infraestrutura básica que garanta a conectividade.

Para além destes ganhos, precisamos salientar que os espaços de reflexão promovidos para provocar os docentes a utilizarem as novas tecnologias a seu favor tornam-se imprescindíveis. Os processos de reflexão-ação-reflexão possibilitaram às docentes a inserção em seu contexto educacional das mídias. Além de minimizar inseguranças e incertezas, a reflexão em grupo sobre as possibilidades do uso das tecnologias passa a ser algo natural, assim como é o quadro e o giz. À medida em que ocorre uma maior familiarização com as TICs, a sua inserção no processo educacional se torna mais tranquila, bem como vem ampliar as possibilidades de trabalho docente.

REFERÊNCIAS

3 RAZÕES para professores usarem a tecnologia na sala de aula. *Blackboard blog*, Grupo A, Educação e Tecnologia. 29 set. 2012. Disponível em: <<http://blackboard.grupoa.com.br/blog/razoes-para-professores-usarem-tecnologia/>> Acesso em: 20 jun. 2014.

ALBUQUERQUE, E. B. C. 2002. *Apropriações de Propostas Oficiais de Ensino de Leitura por Professores (o caso do Recife)*. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B.. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, mai/ago, 2008.

AMARAL, A. Escola conectada: um link para a aprendizagem. *Gestão Escolar*, São Paulo, n. 27, p. 01-10, agosto/setembro 2013.

AUGUSTO, K. P. C. M. *As TICs na educação do campo: uma análise da situação do estado do Rio de Janeiro*. Coimbra : [s.n.], 2014. Tese de doutoramento.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: *Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e política*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 698p.

CHARTIER, A.M.. *Práticas de Leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET. *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil*, 2018. Disponível em: <<http://www.cetic.br>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

COMITÊ GESTOR DE INTERNET. *Pesquisa TIC Educação*, 2016. Disponível em: <<http://www.cetic.br>>. Acesso em: 02 abr. 2017.

DANTAS, R. R. T.; TEIXEIRA, E. R. de M.; CUNHA, J. I. C. da. História e memórias através dos idosos, compreender os processos de desenvolvimento da comunidade Sítio Pau Branco, Mossoró/RN. In: *IV Semana da Licenciatura em Educação do Campo e do III Encontro de Iniciação à Docência para a Diversidade da Universidade Federal de Campina Grande*, 2017, Sumé/PB Anais, 2017.

GIDDENS, A. *As consequências da Modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GUIMARÃES, J. M. de M. Educação, globalização e educação a distância. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 9, p. 139 – 158, 2007.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

PARNAIBA, C. dos S.; GOBBI, M. C. Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: Aprendizado na Prática. *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*. v. 3, n. 4, jul/ago 2010.

POZO, J.I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano VIII, n.31, ago./out. 2004.

POZO, J.I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, M.U.C. *Tecnologias da educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. Brasília: MEC/SEED, 2008.

SCHÖN, DONALD. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

SILVA, Anderson Plínio de Sousa. *Diagnóstico do uso das TDICS nas escolas públicas da zona urbana do município de Angicos/RN*. 2019. 50 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em Computação e Informática – LCI, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRSA, Angicos, 2019.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C.. O Professor Como “Ator Racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs). *Formando Professores Profissionais*: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOMAZI, N. D. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN’s). *Cronos*: Revista do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da UFRN, v.8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação? In: SALGADO, M. U.C. *Tecnologias da educação*: ensinando e aprendendo com as TIC. Brasília: MEC/SEED, 2008.

RAMALHO, Maria Nailde Martins; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O Cotidiano de Professores de Salas Multisseriadas. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 21, n. 3, set./dez. 2012.

4

KELYSO HENRIQUE FREIRE DE SOUZA
LUCAS MATHEUS GARCIA TORRES
FILIPE DA SILVA PEIXOTO

PRÁTICA DE CORRIDA DE ORIENTAÇÃO COMO FERRAMENTA NO ENSINO DA CARTOGRAFIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.80-97



INTRODUÇÃO

Construir o conhecimento geográfico a partir da cartografia é um desafio para os discentes, primeiro, pela formação deficitária dos professores de geografia, graças as metodologias tradicionais, e falta de afinidade com os conteúdos de matemática básica que fazem parte do conhecimento cartográfico, e depois pelo grau elevado de abstração que os alunos precisam criar para assimilar a compreensão espacial. A Cartografia, como ciência, técnica e arte, representa e estuda a distribuição espacial de fenômenos e suas transformações por meio de representações gráficas em mapas que abordam aspectos da realidade (MARTINELLI, 2011). Assim, ela é um conhecimento suporte para o entendimento dos fenômenos espaciais, locais e globais, necessários à construção do conhecimento geográfico.

De acordo com Castellar (2005), no âmbito do ensino, a cartografia tanto assume uma forma de linguagem como também um sistema de código de comunicação. A cartografia permite que o espaço geográfico possa ser representado de várias formas tangíveis adotando vários critérios estabelecidos e associados à realidade, sendo importantíssima para o processo ensino-aprendizagem em Geografia. Com o conhecimento cartográfico os alunos passam a ter competências e habilidades que auxiliarão a compreender a realidade do mundo ao seu entorno.

Para desenvolvimento das competências e habilidades como: a localização e análise espacial; percepção do espaço local; compreensão do lugar e espaço vivido, é necessária a alfabetização cartográfica do aluno. Isso passa pelo domínio de ferramentas cartográficas como: orientação cartográfica; leitura e representação de mapas; escala; legenda; tipos de mapas; projeção cartográfica e coordenadas geográficas. As ferramentas cartográficas são melhor trabalhadas por

meio de metodologias dinâmicas e práticas, desenvolvendo no aluno o processo de alfabetização cartográfica.

As práticas para o ensino de cartografia são importantes para dinamizar as aulas e desenvolver o ensino-aprendizagem de uma forma lúdica e objetiva. Esse tipo de metodologia promove uma articulação para além das informações difusas, uma teoria e prática orientada para habilidades e competências que o aluno precisa desenvolver para o seu avanço no conhecimento geográfico.

Nesse contexto, esse trabalho descreve algumas ações realizadas no projeto de extensão “alfabetização cartográfica: a cartografia no ensino fundamental II” no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte aplicados na Escola Estadual José Freitas Nobre. O projeto buscou desenvolver práticas para o ensino de cartografia, além disso, aqui são apresentados resultados da pesquisa e a avaliação do potencial dessas atividades. O trabalho, portanto, busca investigar a efetividade das práticas desenvolvidas por meio de pesquisa-ação.

METODOLOGIA

Inicialmente fez-se um levantamento bibliográfico para definição do conceito de ensino de cartografia, alfabetização cartográfica e seu papel no ensino de Geografia, no qual, foi trabalhado: Haesbaert (2010), Castellar (2005), Almeida (2010), Fonseca e Oliva (2013), Cavalcanti (2008), e Simielli (2003). Para compressão e busca de metodologias para o ensino de cartografia dentro da Geografia no ensino fundamental utilizou-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual se configura como um documento que normatiza e orienta o ensino das disciplinas através de habilidades e competências.

Em seguida, algumas atividades foram desenvolvidas com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, localizada na cidade de Mossoró/RN. Inicialmente, compreendendo um teste exploratório de conhecimentos prévios em Cartografia por meio da aplicação de um questionário avaliativo com estes alunos. A etapa seguinte consistiu no desenvolvimento de minicursos, oficinas e atividades práticas, de acordo com temas básicos para corrida de orientação, foram eles: orientação cartográfica; coordenadas geográficas e leitura de elementos básicos de mapas (Figura 1). A corrida de orientação buscou aplicar habilidades construídas ou aprimoradas nas oficinas e minicurso, construindo um uso e aplicação prática dos conceitos cartográficos.

Figura 1: Lista de atividades aplicadas.

Tipo de atividades	Tema	Subtemas	Data
Minicurso	Introdução a cartografia	• Produtos da cartografia: mapas; cartas; globo; • diferentes escalas geográficas dos mapas	17/05
Oficina	Orientação cartográfica	• Rosa dos ventos • Orientação pelos astros • Bússola	07/06
Oficina	Coordenadas geográficas Leitura e elementos básicos de mapas	• Forma da terra; • Paralelos e meridianos; • Coordenadas geográficas	14/06
Atividade prática	Corrida de orientação	• Uso das habilidades em cartografia para navegação no percurso pré-definido	21/06

Fonte: Autores, 2019.

Para uma análise avaliativa mais sistematizada, foi realizada a aplicação de um teste avaliativo, referente aos mesmos conhecimentos cartográficos avaliados previamente no teste exploratório. Buscando assim, identificar se as atividades propostas mostraram resultados positivos na construção dos conhecimentos cartográficos abordados, além da opinião dos alunos sobre as atividades desenvolvidas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Alfabetização cartográfica e ensino de cartografia

Por muitos séculos a Cartografia foi considerada como um agrupamento de técnicas, mas em meados do século XIX, a mesma foi sistematizada como uma ciência. Ela é ao mesmo tempo arte, ciência e técnicas utilizadas para dar suporte e espacialização dos fenômenos geográficos.

De acordo com Castellar (2005), a cartografia tornando-se uma importante ferramenta para ensino da Geografia, pois abre a possibilidade para o professor trabalhar com articulação e associação de diversos conteúdos geográficos. Nesse contexto, fica claro que ela é uma importante “opção metodológica” pois permite uma visão mais profunda do espaço geográfico. Como confirma Cavalcanti (2008) a linguagem cartográfica é uma das principais metodologias para alcançar a alfabetização cartográfica, essa linguagem não deve apenas se limitar às representações cartográficas.

Passini (1994, p. 11) afirma que “a linguagem cartográfica é de grande importância para fazer com que o aluno enxergue e compreenda o espaço geográfico, dando-lhe autonomia para questionar aquilo que ele observa”. Assim, o aluno que tem conhecimento em linguagem Cartográfica, ou seja, consegue ler e interpretar mapas, tende a formar conceitos e ideias para a compreensão do espaço.

A cartografia escolar viabiliza a utilização de novas abordagens metodológicas associando tanto conceitos geográficos como cartográficos. A educação cartográfica, portanto, auxilia na construção e na formação do senso crítico, do olhar consciente do aluno.

Seemann (2012) define o que é necessário para a construção da habilidade cartográfica:

Ler e fazer mapas –oficiais ou subversivos, imaginários ou reais, materiais ou digitais, do bairro ou do mundo inteiro – são atividades imprescindíveis para transformar a educação cartográfica em um projeto pluralista. Em última instância, precisamos ter a consciência de que a cartografia não serve apenas “para fazer a guerra”, masque ela também pode ser um recurso essencial para a construção da cidadania (SEEMANN, 2012, p. 167).

A importância da educação cartográfica se dá não só pelo fato de sua promoção do conhecimento escolar, mas também a promoção de um conhecimento de construção social, através da percepção espacial do aluno. Isso fortalece assim a construção de sua cidadania. É importante considerar esta necessidade e garantir de fato que esse objetivo seja alcançado durante o ensino escolar.

A alfabetização cartográfica desempenha um papel primordial no ensino geográfico e seu objetivo não está limitado apenas à compreensão de gráficos, tabelas e coordenadas. Mas, também, na capacidade de promover a interpretação do mundo por meio das representações cartográficas. O auxílio de ferramentas e instrumentalização de aulas práticas podem facilitar o que está por trás dessas representações e por fim, enxergar uma educação geográfica que lhe dê sentido na vida.

APLICAÇÃO DO MINICURSO E OFICINAS

No teste exploratório, 37% dos alunos conseguiram responder de uma maneira correta as questões que envolveram orientação cartográfica, 54% em relação a coordenadas geográficas e apenas 9%

a questão que correspondeu a leitura dos mapas. Nota-se uma maior dificuldade entre os alunos quando se trata da leitura de mapas.

Os minicursos foram ministrados de modo dinâmico, o 1º abordou uma introdução sobre cartografia e conceitos introdutórios de coordenadas na sala de aula em linhas e filas, usando coordenadas alfanuméricas para expressar o código posicional de cada aluno. O objetivo desta atividade consistiu em fazer com que os alunos conseguissem reconhecer os principais produtos da cartografia e os atributos posicionais das coordenadas.

A oficina de orientação cartográfica foi iniciada com a apresentação da rosa dos ventos com os pontos cardeais e colaterais, explicando como são aplicados em mapas e usados para denominar determinadas áreas (como “zona norte”, por exemplo). Ao reconhecerem esses pontos, foi explicado onde “nasce” e se “põe” o sol como referência da lateralidade do corpo. Além disso, o movimento do Sol aparente no céu da Terra foi ilustrado utilizando um globo terrestre e uma lanterna de celular para explicar o movimento de rotação e translação com a incidência da luz solar. Foi sugerida como atividade para casa que, antes de irem à escola pela manhã, localizassem o sol e o apontasse com o braço direito, identificando o Leste, no braço esquerdo o Oeste, a sua frente o Norte, e às suas costas o Sul.

Foi perguntado aos alunos, “mas quando o Sol se põe, como se referenciar à noite?” e logo foi respondido “pelas estrelas”. A explicação se iniciou com a diferença entre o céu no Hemisfério Norte e o Hemisfério Sul. No Hemisfério Norte é possível se referenciar pela Estrela Polar, a estrela alfa da constelação de Ursa Menor, muito conhecida por nunca sair do campo de visão, a estrela que “não se movimenta no céu” pelo motivo de estar localizada bem próximo ao eixo de projeção da Terra. Para ilustrar a projeção do eixo terrestre, o céu de dia e de noite, as constelações e suas configurações e o céu no Hemisfério Norte e Sul, foi usado o programa Stellarium, um planetário virtual muito realista.

Para se identificar no Hemisfério Sul, foi apresentada a configuração do Cruzeiro do Sul, a constelação mais famosa no hemisfério, e como localiza-la no céu. Foi sugerido aos alunos que observassem o céu de noite e tentassem localizar a constelação. O objetivo da aula é expor as outras formas de se localizar sem depender da tecnologia de GPS, bússola, entre outros e explicar que essa forma de orientação era usada nas sociedades antigas, na navegação ou até em casos de algum indivíduo se perder.

Ao final da oficina, foi desenvolvida uma atividade final, na qual os alunos desenharam e pintaram no chão do pátio da Escola uma rosa dos ventos (Figura 2).

Figura 2: Oficina de orientação cartográfica.



Fonte: Peixoto, 2018.

Para a aplicação da segunda oficina, intitulada de Coordenadas geográficas: leitura e elementos básicos de mapas, foi utilizado como método a projeção visual, com o objetivo de aprimorar a leitura, a compreensão e o entendimento das funções de cada elemento que compõe um mapa.

Na atividade prática final foi produzida uma corrida de orientação, onde os alunos aplicaram os conhecimentos de escala, orientação cartográfica, leitura de mapas e legendas: conceitos trabalhados nos minicursos e oficinas. A corrida de orientação foi realizada no Parque Municipal Maurício de Oliveira, próximo à margem ocidental do rio Apodi-Mossoró – RN (Figura 3). Para a sua realização foi produzido um mapa com a ferramenta Google Earth Pro para cada grupo identificando os principais objetos do Parque, para que sirvam de referência na realização da prática. Esses objetos foram marcados, utilizando garrafas pet, como sendo os pontos do percurso, e dentro de cada garrafa pet tinha uma pergunta sobre os conhecimentos cartográficos.

Figura 3: Mapa do Parque Municipal Maurício de Oliveira.

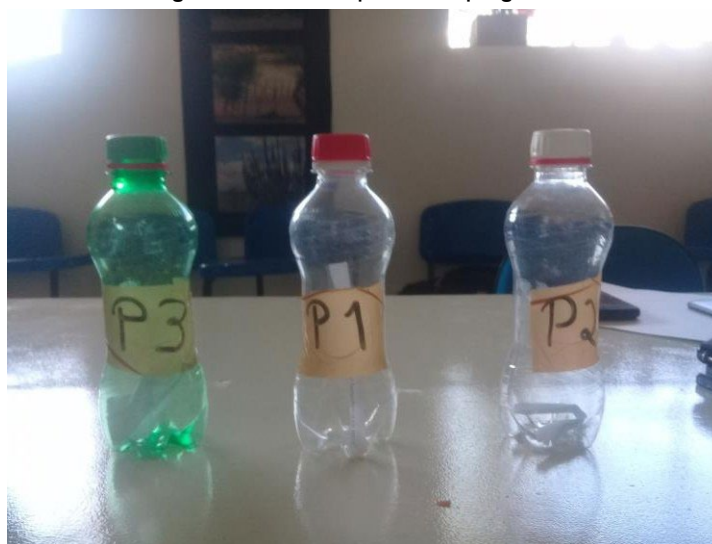


Fonte: Peixoto, 2018.

Os objetos ressaltados no Parque foram: as praças principais; o campo de futebol; a área do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente – IBAMA, que se localiza dentro do parque. Além dos locais de entrada e saída, e dos limites territoriais.

Para marcar os pontos dos percursos foram utilizadas garrafas pet's em cada uma delas foi colocada uma pergunta sobre os conhecimentos cartográficos, sendo que para cada percurso foi trabalhado um tipo distinto de garrafa (Figura 4). Para seguir para o próximo ponto contido no mapa, os alunos precisaram responder corretamente cada pergunta.

Figura 4 – Garrafas pet's com perguntas.



Fonte: Peixoto, 2018

Foram elaborados 3 percursos, em cada um destes foi trabalhado um tipo de garrafa com a distinção da cor da tampa (Figura 4). Para o trajeto 1 foram plotados 5 pontos com a garrafa verde com cor da tampa verde, para o trajeto 2 foram marcados os 5 pontos com garrafas transparentes com cor da tampa vermelha, para o trajeto 3 foram marcados os pontos com garrafa transparente com tampa de cor branca.

Após isso foram realizadas atividades de visita de campo para escolha dos pontos, consistindo na produção do trajeto a partir dos

pontos no parque, sendo desse modo, elaborados 3 trajetos distintos, conforme as figuras 5, 6, e 7:

Figura 5 – Mapa de trajeto 1.



Fonte: Peixoto, 2018.

Figura 6 – Mapa de trajeto 2.



Fonte: Peixoto, 2018.

Figura 7 - mapa de trajeto 3.



Fonte: Peixoto, 2018.

Na execução da atividade, os alunos, em um número total de 18, foram divididos em 3 equipes:

- Equipe laranja, que ficou com o trajeto 1
- Equipe Róseo que ficou com trajeto 2
- Equipe azul com o trajeto 3.

A atividade se iniciou na entrada do parque e a linha de chegada foi também a mesma entrada. O percurso foi realizado a partir do ponto 1 para o ponto 5 e daí para a linha de chegada. Cada equipe recebeu um mapa com o seu trajeto específico, para cada ponto encontrado, a equipe deveria responder uma pergunta contida em cada ponto. Para realizar a atividade as equipes tiveram que aplicar conhecimentos de leitura de mapas, orientação cartográfica e identificação de objetos geográficos no espaço. Além de responderem perguntas de conhecimentos específicos sobre cartografia.

A atividade foi realizada no dia 21 de junho de 2018, teve início às 8h 30min (Figuras 8, 9 e 10):

Figuras 8, 9 e 10 – Preparação e corrida de orientação.



Fonte: Peixoto, 2018.

A atividade foi discutida e avaliada em grupo, após um lanche os alunos puderam identificar o que aprenderam com a atividade que se desenvolveu, bem como ressaltar os pontos positivos e negativos da corrida de orientação traçada (Figura 11). Segundo eles, a atividade foi muito boa, pois eles se divertiram muito e puderam colocar em prática conhecimentos que foram trabalhados nas oficinas e minicursos

da extensão, bem como nas aulas normais de geografia. Além de exercitarem a noção/orientação cartográfica, obtendo e avaliando habilidades de orientação, localização, leitura de mapas e de objetos no espaço geográfico a partir de mapas como leituras de referência. Porém, os alunos também colocaram que a atividade foi muito rápida, os pontos estavam bem colocados, porém por se tratarem de poucos pontos, a duração foi de 20 minutos. Assim foi considerado que deveriam haver mais pontos em cada percurso realizado, além de aumentar a dificuldade das perguntas.

Figura 11 – avaliação da atividade de corrida de orientação.



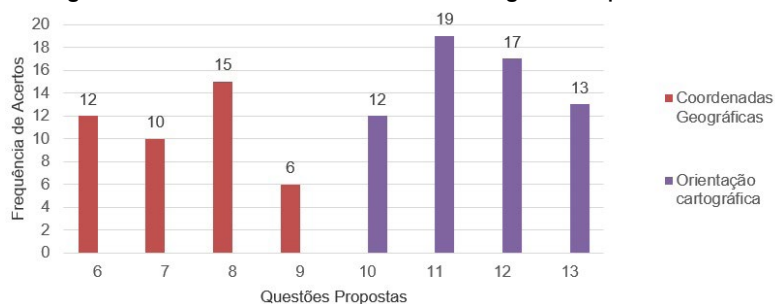
Fonte: Peixoto 2019.

Na corrida de orientação, os alunos realizaram o percurso entre 20 e 30 min, demonstrando um bom domínio de leitura de mapas e da sua legenda.

Finalizando a pesquisa aplicou-se o questionário avaliativo, das respectivas questões após a aplicação das atividades, quatro (1, 2, 3 e 4) foram direcionadas para a compreensão sobre coordenadas geográficas e quatro (5, 6, 7 e 8) para orientação cartográfica.

Percebe-se que as questões sobre coordenadas geográficas foram as que apresentaram maior quantidade de acertos, correspondendo a 59%. A maior quantidade de acertos totais, na questão 6, totalizou 95% de acertos. Das questões que envolveram coordenadas geográficas a questão 4 foi a que possuiu a maior quantidade de erros, totalizando 94% de erros, representa assim o maior declive na frequência de acertos (Figura 12).

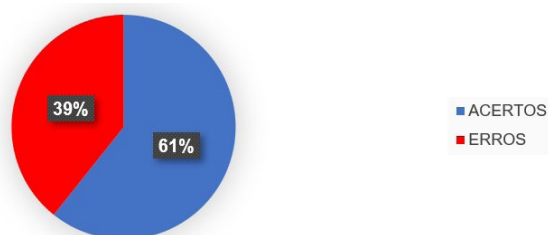
Figura 12: Análise dos conhecimentos cartográficos após a extensão.



Fonte: Autores 2019.

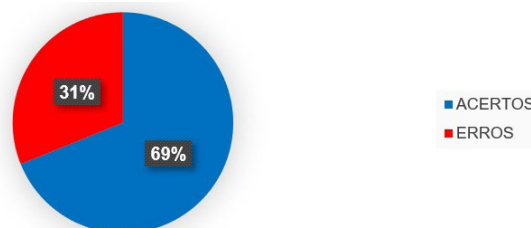
Com base nos dados obtidos anteriormente à aplicação das atividades e os colhidos após, pode-se medir o nível de conhecimento adquirido, identificar as dificuldades que ainda permanecem para constatar os efeitos que as atividades promoveram. (Figuras 13 e 14).

Figura 13: Percentual de acertos e erros antes da intervenção



Fonte: Autores 2019.

Figura 14: Percentual de acertos e erros após intervenção.



Fonte: Autores 2019.

Observado os gráficos é possível afirmar que após a aplicação das atividades houve um aumento percentual de acertos (em média 9%), o que demonstra que as atividades contribuíram positivamente para a construção de conceitos básicos de cartografia.

CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise das práticas didáticas cartográficas no ensino geográfico, uma reflexão acerca dos benefícios dessas abordagens no ensino.

A partir da aplicação de questionários prévios, constatou-se que uma das maiores dificuldades dentro dos temas cartográficos é a leitura de mapas e seus elementos básicos. Após a aplicação de todas as atividades, verificou-se inúmeros progressos e avanços na construção dos conceitos básicos da cartografia.

De modo geral, a aplicação das atividades práticas cartográficas se mostrou fundamental para sanar deficiências cartográficas no ensino de Geografia no nível fundamental. Nesse sentido, a inclusão de atividades dinâmicas teóricas e práticas cartográficas no ensino de Geografia, permitem um processo de ensino-aprendizagem mais motivador e significativo.

O professor portanto, tem um papel primordial no ensino de geografia, pois pode promover um aprendizado significativo a partir da realidade do seu aluno. A cartografia escolar viabiliza a utilização de novas abordagens metodológicas, tendo em vista, ser possível promover a associação tanto dos conceitos geográficos com dos cartográficos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.) *Cartografia escolar*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p.10.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CI_H&tipoEnsino=TE_EF Acesso em: 07 set. 2019.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. *Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar*. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campina: Papirus, 2008.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime Tadeu. *Cartografia*. [s.l.] Melhoramentos, 2013.

HAESBAERT, R. *Regional-Global: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MARTINELLI, Marcello; PASSINI, Elza Yasuko; DE ALMEIDA, Rosângela Doin. A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica. *Boletim de Geografia*, v. 17, n. 1, p.133, 1999.

MARTINELLI, Marcello. *Mapas da Geografia e Cartografia temática*. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PASSINI, Elza Yasuro. *Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica*. Belo Horizonte: Editora Lê, p.11, 1994.

PEIXOTO, Felipe da Silva; et al. *Alfabetização Cartográfica: o ensino da cartografia no ensino fundamental 2*. Mossoró, 2018.

SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. *Geografares*, n. 12, p. 167, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Cartografia no ensino fundamental e médio*. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, p. 98, 1999.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *A Geografia na Sala de Aula: Cartografia no Ensino Fundamental e Médio* 5 ed. São Paulo: Contexto, 2003.



2

PARTE

ENSINO E DIREITOS HUMANOS

5

HUDSON TIAGO LIMA DA SILVA
MOACIR VIEIRA DA SILVA

ABORDAGEM DIDÁTICO- GEOGRÁFICA SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NO AMBIENTE ESCOLAR

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.99-119



IDEIAS INTRODUTÓRIAS

Os Direitos Humanos surgem no desenrolar da história da humanidade a partir da busca incessante por melhorias sociais; foram e são frutos do reconhecimento de que, apesar de todas as diferenças, há aspectos basilares da vida humana (e em sociedade) que devem ser respeitados e garantidos efetivamente; e não precisam ser conquistados e não podem ser retirados de ninguém, pois nenhum sujeito tem o direito de privar qualquer pessoa de suas “garantias sociais”. Seus pressupostos e princípios têm como finalidade a observância e a proteção da dignidade da pessoa humana de maneira universal, ou seja, abrangendo todos os indivíduos, não importando a classe social, a cor ou o seu conjunto de crenças.

Os Direitos Humanos se dividem em: *Direitos Cíveis e Políticos* – configurados a partir do direito à vida, à liberdade de pensamento, de expressão e de crença, de participação no governo (escolhendo os seus representantes através do voto direto - processo democrático); *Direitos Econômicos e Socioculturais* – manifestados por meio do direito ao trabalho, à educação e à saúde de qualidade, à moradia, à cultura, entre outros; e *Direitos Difusos e Coletivos* – representados a partir do direito à paz; ao ambiente sustentável e saudável, à inclusão social e digital, dentre outras manifestações.

É importante enfatizar que tais garantias são protegidas sob o direito internacional, fundamentados essencialmente na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Esse documento expressa a busca pela dignidade humana e faz com que os governos, em todas as escalas administrativas, se comprometam com a defesa dos direitos humanos de todos. Nesse sentido, reforça-se que os Direitos Humanos se configuram nos maiores ideais comuns sobre direitos e deveres cívicos, cidadania, cultura, educação, política, da liberdade de expressão e da liberdade de ir e vir (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009).

Nos mais diferentes lugares do planeta, inúmeras pessoas seguem lutando para que essas “promessas” (direitos garantidos perante a lei), por assim dizer, tornem-se realidade, haja vista que, a concretização dos direitos humanos não é efetivada cotidianamente. As leis escritas nas laudas maiores são esvaziadas na realidade, dando lugar a rabiscos escuros, marcados essencialmente pela falta de cumprimento desses direitos ou pela carência de sua efetividade (ou pela falta de informação ou pelo “mascaramento” dos mesmos).

Tosi (2004a) assinala que os Direitos Humanos não tiveram do ponto de vista histórico e espacial, uma abrangência universalizada, mas sim, encaminharam-se para um processo de ocidentalização (principalmente em países desenvolvidos, como alguns territórios europeus). Sendo assim, nem todos os países conseguiram colocar em prática, da mesma forma e com o mesmo rigor e velocidade, os seus ideais.

O referido autor ainda menciona que essa visão Eurocêntrica e Ocidental dos Direitos Humanos foi estendida (e porque não dizer, imposta) aos demais países-nações, que buscaram adaptar-se, de forma passiva, a esse modelo (TOSI, 2004b). Posto isso, podemos inferir que a noção de Direitos Humanos é desigual e não efetiva entre os diversos lugares do mundo, uma vez que, os mais avançados (ou com maiores níveis de desenvolvimento econômico e social), despontam na frente daqueles países onde as conquistas sociais ainda estão (são) distantes de serem concretizadas – existindo um longo caminho na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse cenário, reforça-se que cabe a cada país-nação, reconhecer a importância da conquista desses direitos, respeitá-los e disseminá-los efetivamente pelo seu território.

No Brasil, por exemplo, as ideias-base dos Direitos Humanos são estabelecidas pela Constituição Federal (1988), em exercício, quando no capítulo dos Princípios Fundamentais, no Art. 01, incisos

II e III, reconhece a *dignidade humana* e o *direito à cidadania* (BRASIL, 1988). Ou seja, os incisos pregam o (re) conhecimento e a concretização dos direitos totais, estes sendo inalienáveis, além da efetiva participação do homem enquanto cidadão (aqueles que possuem direitos e deveres) na sociedade.

É necessário, dentro dessa conjuntura atual e dos dilemas que marcam as sociedades contemporâneas, rever e pensar como os Direitos Humanos vêm sendo “utilizados” (como a população tem posto em prática essas garantias que vos são resguardadas); fomentar uma consciência crítica na busca de uma sociedade mais sociável, justa e digna; estimular, no âmbito dos espaços escolares, enquanto lócus da produção do saber, a construção e a efetivação das garantias humanas a partir de sua realidade local, pois são os jovens de hoje, os futuros norteadores do amanhã. É necessário, ainda, ressaltar que no conteúdo expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é um item relevante na transformação social e na busca pela cidadania efetiva, e os professores, nas palavras de Dallari (2004, p. 42) têm:

[...] responsabilidade e um poder muito grande na transmissão e promoção desses valores, uma vez que dispõem da possibilidade de influir para a correção de vícios históricos e distorções profundamente injustas. E assim podem dar valiosa contribuição para a formação de uma nova sociedade, em que a dignidade humana seja, de fato, o primeiro dos valores [...].

Essa preocupação também é expressa por Maciel (2016), quando afirma que os professores (corpo docente) e a própria escola têm papéis fundamentais na transmissão de valores, opiniões, na construção da cultura e na desmistificação de mitos e preconceitos, já que ambos são intermediadores do conhecimento. Nas palavras da referida autora, os alunos são receptores do conhecimento e cidadãos em formação, e o aprendizado com os Direitos Humanos só levaria a uma compreensão mais justa e menos desigual da sociedade atual.

Diante de tais apontamentos e reflexões, questiona-se: É possível (re) construir e (ou) aprimorar uma consciência crítica e cidadã nos jovens de hoje (concepção significativa acerca dos Direitos Humanos), utilizando o ambiente escolar como espaço fomentador e dispersor de tal ideal?

O artigo ora apresentado configura-se como uma possível resposta a indagação acima; trata-se de um projeto de intervenção didática, idealizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID, projeto Geografia), vinculado à Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e desenvolvido na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre (Mossoró, Rio Grande do Norte), com alunos do ensino fundamental II (turma de oitavo ano).

A princípio, com o título de *Direitos humanos e Geografia: uma ponte para a reflexão de nossa realidade social*, esse projeto foi elaborado e estruturado como uma possibilidade de compreensão teórica e prática dos Direitos Humanos a partir de uma leitura crítica e reflexiva da realidade social-local (cotidiana); buscava-se, por meio de um ensaio específico (realidade local e grupo de alunos trabalhados), a construção dos saberes acerca dos Direitos Humanos, utilizando para isso, os vários conhecimentos geográficos e interdisciplinares.

Ele foi desenvolvido a partir do uso de múltiplas metodologias (abordagens teóricas e práticas) – a serem descritas posteriormente – que permitiram e estimularam nos discentes envolvidos, a percepção e conscientização (reflexão) crítica dos problemas socioespaciais que os rodeiam, estimulando-os a identificação, a indagação e a tomada de decisão perante aos entraves cotidianos. Em outras palavras, pretendeu-se, dentro dos limites temporais, espaciais e da realidade social, rabiscar traços de futuros jovens conscientes e condignos com o estado de ser cidadão.

No que se refere à estrutura do projeto, cabe ressaltar que o mesmo estava organizado a partir de três eixos norteadores: abordagem sobre os *direitos civis e políticos*, seguidos dos *direitos econômicos e socioculturais*, e por fim, os *direitos difusos e coletivos*. É importante mencionar que, para cada eixo citado, foram escolhidos temas (geográficos) geradores; e que, a cada etapa trabalhada-desenvolvida, foram aplicadas atividades- metodologias diferenciadas que facilitavam a aprendizagem e estimulavam a consciência e a reflexão crítica nos/dos alunos (a serem expostas posteriormente).

Com a finalidade de melhor estruturar e encadear as ideias do texto aqui apresentado propõe-se a divisão do mesmo em três momentos – distintos, porém intercomunicativos – a saber: primeiro, apresentar-se-á um debate teórico-conceitual sobre os Direitos Humanos; posteriormente, será construída, sucintamente, uma discussão acerca dos elos possíveis do trabalho didático entre a Educação, a Geografia e os Direitos Humanos; e por fim, será apresentada uma abordagem-sequência didática que sobrepõem os conhecimentos e debates geográficos à realidade do alunado (olhados a partir dos princípios ou fundamentos base dos Direitos Humanos).

APORTE TEÓRICO: OS DIREITOS HUMANOS

A Declaração Universal dos Direitos Humanos completa setenta e dois anos em 2020 e ainda hoje é a maior referência do mundo quando falamos de direitos e cidadania. Escrita em 30 de maio de 1948, no pós-Segunda Guerra Mundial, ela muda (ou propõe) a visão social e global ao inserir um contexto crítico sobre os direitos e deveres do indivíduo, assim como a universalidade dos mesmos. Composta por cerca de 30 artigos, ela explana sobre os direitos fundamentais individuais e coletivos, independente do país de origem, da cor, religião, status sociais, sexo ou etnia.

São garantias essenciais regidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos: o direito à vida, bem como à integridade física do indivíduo, à liberdade de expressão, ao senso de justiça, além, por exemplo, da educação para todos, à nacionalidade garantida e o direito a um julgamento digno (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009).

No Brasil, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi reconhecida e amparada pela Constituição Federal, aprovada em 1988. Conforme Cheong (2018), a nossa constituição enfatiza fortemente que o direito à cidadania é uma das premissas mais fortes quando falamos em direitos humanos e que estes promovem a dignidade humana ao reconhecer os direitos civis e políticos dos indivíduos. Nesse contexto, destacamos o Artigo 21 em seus vários itens, que abordam a cidadania dentro da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem o direito de fazer parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos.
2. Todo ser humano tem igual direito de acesso ao serviço público do seu país.
3. A vontade do povo será a base da autoridade do governo; esta vontade será expressa em eleições periódicas e legítimas, por sufrágio universal, por voto secreto ou processo equivalente que assegure a liberdade de voto (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 11).

Ainda no contexto brasileiro, a relação entre os direitos humanos com a cidadania e a educação está amparada por uma variada gama de aparatos legais e constitucionais que fazem deles mais fortes quando falamos em sua legitimidade, desta forma, são descritos em ordem temporal a sequência de aprovação de tais meios legais, relacionados por Lira (2018, p. 69):

No Brasil, os textos legais e documentos da política na área dos direitos humanos e da educação estão amparados na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996), nos Parâmetros

Curriculares da Educação (a partir de 1997), nas versões do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (1996, 2002 e 2010), no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, de 2003 e 2006, e nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação em Direitos Humanos – DNEDH (2012). Estes documentos estabelecem as diretrizes e ações direcionadas à formação para a cidadania democrática.

Ao estabelecermos uma ponte entre a educação e os Direitos Humanos, vemos que a escola e seu corpo docente se comportam como os maiores transmissores de ideias de igualdade social e pluralidade, fazendo dos exemplos do nosso cotidiano temas discutíveis e passíveis de intervenção e solução. Assim, a interação entre educação e Direitos Humanos “proporcionaria a construção de cidadãos/ãs mais tolerantes com as diferenças e com as minorias, e ao mesmo tempo, que busca novas formas de relacionamento, que não seja através da violência”. (LIRA, 2018, p. 71).

Porém, cabe ainda a discussão mais afervorada sobre o real impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua aplicabilidade na sociedade. É inegável que a mesma se tornou um ponto de referência, um exemplo mundial a ser seguido quando falamos em tais assuntos, mas, será que os nossos governos realmente veem a declaração como um avanço? Ou será que a declaração se tornou só mais um documento histórico a ser consultado?

O fato é que mais de 70 anos se passaram e os avanços trazidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos foram significativos à sociedade. Porém, apesar de tanto tempo, os percursos enfrentados pela busca dos direitos conquistados ainda enfrentam grandes obstáculos – uma sociedade que pouco evoluiu e não conseguiu absorver tantos avanços sociais, “desconstruindo” os princípios basilares da declaração de que:

[...] cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino

e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2009, p. 04).

Somente a discussão mais direcionada sobre a importância dos Direitos Humanos na sociedade poderia reverter esse quadro que se estende por anos. Cabe aí, demonstrar toda a importância das Ciências Humanas no âmbito escolar, tais como a História, a Filosofia, a Sociologia e a Geografia, que agem como um instrumento de transformação da sociedade e também da formação de sujeitos críticos e ativos capazes de compreender e modificar a sua realidade.

APOORTE TEÓRICO: UM OLHAR GEOGRÁFICO PARA OS DIREITOS HUMANOS

A Geografia, como campo científico que estuda o espaço geográfico e os seus diversos processos, busca compreender os fatos, sejam estes de ordem natural, econômica, cultural ou social, a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva; como ciência que estuda a sociedade e suas dinâmicas no espaço geográfico, ela acaba por se envolver nas discussões que circundam as múltiplas problemáticas (temáticas) sociais, a exemplo dos Direitos Humanos, o que por sua vez acaba indo parar na sala de aula, lócus das discussões mais atuais e relevantes para o conhecimento.

Nesse sentido, pode-se enfatizar que as escolas ganham (e têm) um papel de relevância quantos aos estudos dos Direitos humanos, uma vez que tais espaços aparecem como lugares privilegiados, pois trabalham “[...] com conteúdos, valores, crenças,

atitudes e possibilitam o acesso ao conhecimento sistematizado, historicamente produzido, de forma que o aluno se aproprie dos significados dos conteúdos, ultrapassando o senso comum de maneira crítica e criativa” (BRASIL, 2008, p. 10).

Paralelo a isso, e de forma complementar, a Geografia pode se configurar então, como uma ferramenta didático-reflexiva para que os debates que envolvam os Direitos Humanos, permitindo o seu entendimento e difusão para (e por) aqueles que ainda possuam indiferença ou não (re) conheçam efetivamente o tema. É essa criticidade do indivíduo, da sociedade, que pode ser aguçada pela ciência geográfica, que o faz ver as contradições existentes no lugar onde este vive, permitindo-o pensar o local e, paralelamente, refletir o regional, nacional e até global (múltiplas escalas de análise e reflexão).

Nessa linha de pensamento, reforça-se que a Geografia é um instrumento de análise da realidade (CAVALCANTE, 2013); por sua vez, a realidade é um processo-construção social (histórico), repleto de dinâmicas políticas, culturais e econômicas; tais aspectos envolvem os campos de discussão-reflexão dos Direitos Humanos, de forma que, estes podem e devem ser estimulados e trabalhados nas discussões geográficas no âmbito da sala de aula.

Consideramos importante destacar dois pensamentos – de geógrafos brasileiros – que explicitam elos existentes entre a Geografia (Escolar), o educador-professor e a abordagem dos Direitos Humanos em sala de aula:

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas,

para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 1987, p. 20). Muito mais que as clássicas lutas pelas relações de produção ou de trabalho, será nas relações culturais (aí incluídas as demandas educacionais, feministas, de minorias étnicas, sexuais ou culturais, de modos de vida, etc) que ocorrerão as principais disputas para os avanços democráticos e populares. *Daí o educador, assim como o intelectual, em geral, ter hoje uma importância decisiva para as mudanças sociais, inclusive as econômicas* (VESENTINI, 1999, p. 24, *grifos nossos*).

Posto isso, percebe-se que os debates (ensino-aprendizagens) geográficos se tornam importantes no processo de formação do pensar e do agir discente; como um dos elementos fomentadores do exercício da cidadania, do conhecimento crítico do espaço e da sociedade (e suas relações), a Geografia pode tornar mais democrático, os debates coletivos, permitindo que os alunos tornem-se (sejam) mais críticos no processo de leitura (e atuação) das questões sociais (CAVALCANTE, 2013) – gerando uma educação (geográfica) voltada à construção cidadã.

GEOGRAFIA E DIREITOS HUMANOS NA PRÁTICA: PROPOSTA DIDÁTICA

Ao se estudar-trabalhar a cidadania no contexto escolar, é possível proporcionar ao alunado um comportamento crítico e dialético voltado para a compreensão de sua realidade social, política e moral. Para isso, é importante e necessário partir de temáticas significativas, de forma a propiciar condições para que os discentes estruturem-construam a sua “capacidade dialógica; tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções e desenvolvam a capacidade

autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral" (BRASIL, 2007, p. 6).

Convergindo com tais ideias, e tomando por base a proposta que foi apresentada nos aspectos introdutórios desse artigo, o projeto “Direitos humanos e Geografia: uma ponte para a reflexão de nossa realidade social” (anteriormente nomeado e citado) foi desenvolvido a partir de três etapas (ações) principais; cada qual teve um foco de discussão específico – de acordo com os preceitos que regem os Direitos Humanos. Esquemáticamente, as etapas desse projeto foram delimitadas da seguinte forma (Quadro 01):

Quadro 01: Esquematização das etapas do projeto (abordagem, objetivo e projeção da atividade).

Etapa	Campo de abordagem	Objetivo e Projeção da atividade
I	Direitos Civis e Políticos	A primeira etapa tinha como foco central a discussão sobre os direitos políticos - correlacionados à participação do cidadão no governo de uma sociedade (processo de escolha e participação democrática). Sua ação prática foi desenvolvida principalmente a partir da análise e da simulação de situações-problemas que envolviam as questões políticas e civis (contextualizadas na realidade do aluno – contexto socioespacial).
II	Direitos Econômicos e Socioculturais	Na segunda etapa, o objetivo principal esteve voltado principalmente para a discussão e elucidação dos direitos econômicos e socioculturais. A discussão desses direitos foi realizada, de maneira específica, a partir de uma abordagem sistemática sobre o uso dos espaços públicos da cidade de Mossoró (Rio Grande do Norte). Cabe ressaltar que esses direitos estão associados às questões sociais, tais como o direito à moradia, à educação, à saúde, às condições de uso do espaço urbano, entre outros elementos.



III	Direitos Coletivos	Por fim, na terceira etapa, a discussão esteve centrada no debate sobre os direitos difusos e coletivos. Esses direitos são transindividuais, ou seja, ultrapassam a esfera de um único indivíduo. Cita-se como exemplo, o direito a respirar um ar puro, a um meio ambiente equilibrado, qualidade de vida, entre outros que pertençam à massa de indivíduos. Nessa parte do projeto, o foco foi dado à questão da violência urbana e suas formas de manifestações na cidade de Mossoró. A ideia central era discutir a questão da violência urbana como um processo que está interligado à falta da concretude dos direitos humanos.
-----	--------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores a partir do projeto base (2019).

Metodologicamente, esse projeto (e as etapas expostas) foi pensado a partir de uma abordagem interdisciplinar; foram elencados alguns procedimentos metodológicos – tais como, a pesquisa de textos científicos (para aprofundamento da temática), aulas expositivas, debates, produção de materiais didáticos de sondagem, exibição de filmes e documentários, produção de vídeos, entre outros; buscou-se envolver diferentes campos dos saberes (aportes geográficos, acrescidos de aspectos artísticos, linguísticos, dentre outros conhecimentos) nesses procedimentos – promovendo uma aprendizagem significativa e interdisciplinar.

Para a efetivação dos procedimentos apresentados, foram utilizados diversos recursos, dentre eles, podemos citar: projetor multimídia, câmera digital, materiais de suporte didático (cola, tesoura, cartolina etc.), televisão e caixas de som.

A partir da elucidação das etapas propostas (observadas no quadro 01), serão expostos os procedimentos (atividades) adotados no desenvolvimento do projeto, e concomitantemente, serão apresentados os resultados e os produtos finais da aplicação dessas ações.

ETAPA 01 – DIREITOS POLÍTICOS E CIVIS

No primeiro momento, foi apresentado um esboço geral do projeto, sendo expostos os seus objetivos. Abaixo, elucidamos as ideias (objetivos) apresentadas à turma:

- *Objetivo Geral:* Promover uma reflexão sobre a efetividade dos Direitos Humanos, de forma a possibilitar o aprimoramento da “consciência cidadã” dos alunos, principalmente no que se refere aos problemas que afetam a sociedade atual e ao espaço da vivência deles.
- *Objetivos específicos:* a) Refletir sobre alguns problemas sociais da comunidade da qual a escola faz parte; b) Discutir e refletir a respeito das dificuldades presentes na educação, saúde, segurança pública (a falta de efetividade dos Direitos Humanos); c) (Re) Conhecer os princípios básicos relacionados à política (formas, regime, processos, entre outros pontos); d) Conscientizar o alunado acerca dos Direitos Humanos (exercício da cidadania), incluindo-os como sujeitos protagonistas da realidade social que os cerca; e) Aprimorar a “consciência cidadã” dos alunos, ressaltando que, para existirem direitos é necessário respeitar e atender aos deveres; f) Estimular a conscientização acerca dos problemas sociais; e a percepção de ações (atitudes) e/ou contribuições individuais que podem melhorar a coletividade; g) fomentar a reflexão sobre os direitos e os deveres que envolvem atitudes como o voto, a manifestação, entre outros pontos; h) Promover a leitura espacial de alguns fenômenos e sua correlação com a cidadania; i) Perceber a arte (atitudes culturais) como um produto social; e como forma de demonstração da realidade social; j) Compreender como os processos históricos do passado influenciam na qualidade de vida de hoje.

Posto isso, partimos para o desenvolvimento (execução) das atividades.

- I. Inicialmente, apresentamos, de forma geral, e por meio de slides, a questão referente aos Direitos Humanos – aspectos teóricos bases-introdutórios. Depois, e de forma específica, partimos para o debate acerca dos Direitos Políticos e Cíveis – a partir das seguintes ações:

Discussão dos Direitos Políticos (concepções iniciais e *teórico-conceituais*).

- II. Para essa finalidade, foi utilizado o projetor de multimídia (para a projeção de textos sintéticos e imagens sobre o tema elucidado). Posteriormente, foi proposto um diálogo com os alunos, buscando interrelacionar o que eles sabiam sobre tais direitos e o que de “novo” foi exposto, e quais as possíveis leituras da realidade poderiam ser realizadas a partir daquele debate (momentos de reflexão em sala de aula).

Exposições de dois vídeos sobre a questão política (*sátiras*).

- III. Foi apresentado o filme “Ai que vida” e um vídeo correlacionado às questões políticas (curta-metragem); seguido de discussões sobre as percepções (leitura e interpretação crítica) dos alunos em relação aos mesmos.

Discussão da temática “Corrupção no Brasil”.

- IV. Para execução dessa atividade, foram utilizados slides com imagens (charges, tirinhas, e outros) que abordavam e explicitavam esse tema – proposta de leitura verbal e crítica.

Simulações sobre aspectos da política (*encenações*).

Foi proposta aos alunos a criação de cenas que representam as vivências e percepções políticas que eles possuíam (foram motivados a expor algumas práticas desenvolvidas durante as campanhas eleitorais). Após as encenações, foram estimulados a refletir e a expor as ideias que estes tinham a respeito dos processos políticos em nossa sociedade – se realmente eram efetivos ou tratavam-se apenas de atos falados e não cumpridos.

- V. Depois da realização dessas atividades, os discentes foram instigados a (re) produzir e expressar o que eles aprenderam e/ou absorveram das ações (atividades) desenvolvidas (sobre os direitos políticos). Dentre os produtos criados, podemos destacar:
- VI. Construção de duas “Maxi-HQ” (Historias em Quadrinhos em tamanho ampliado) sobre a questão dos direitos políticos (compreensão dos alunos);
- VII. Produção de charge sobre a corrupção no Brasil (produzidos pelos alunos a partir da orientação e do suporte dos bolsistas);
- VIII. Foram (re) produzidas encenações sobre a questão política (simulação), que foram registradas através de fotografias. Esses materiais foram inseridos em uma cartilha (produto final) e complementados com comentários dos alunos;

Também foram produzidos cordéis, pequenos textos reflexivos e poemas sobre o tema debatido em sala em sala.

ETAPA 02 – DIREITOS ECONÔMICOS E SOCIOCULTURAIS

Na segunda etapa, foram abordadas atividades relacionadas aos Direitos Econômicos e Socioculturais. É importante frisar que

esse eixo foi trabalhado a partir das questões culturais e econômicas encontradas e vivenciadas em Mossoró-RN (baseados na realidade dos alunos e no contexto escolar). Segue uma lista das principais ações desenvolvidas nessa etapa:

- I. Atividade introdutória (de sondagem) para a interpretação e percepção dos Direitos Econômicos e Socioculturais (por parte dos alunos). Ação desenvolvida com slides (textos e imagens) e com rodas de conversas-debates sobre o tema.

Discussão da temática “*Uso dos Espaços Públicos de Mossoró-RN*”.

- II. Abordagem específica, apresentada e desenvolvida com slides (utilização de imagens e de breves textos correlacionadas aos espaços públicos da cidade de Mossoró). Em paralelo à exposição, foram suscitados debates sobre o uso efetivo desses espaços em nossa urbe, como a sociedade agia sobre os mesmos, e qual o papel do Estado na manutenção destes.

Atividade de localização (geolocalização) de alguns espaços públicos de Mossoró (viagem virtualizada), realizada com a ferramenta de navegação Google Earth. Após a prática, os alunos participantes foram estimulados a discutir sobre os problemas encontrados nesses lugares e sobre os agentes causadores e fiscalizadores dos mesmos.

Finalizado a sequência das atividades acima, os alunos produziram, sobre a orientação da equipe envolvida no projeto, os seguintes materiais (frutos das discussões):

- III. Exposição fotográfica sobre a temática trabalhada em sala de aula: reconhecimento e registro dos espaços públicos da comunidade (contexto) escolar; acrescidos dos comentários (percepções) dos alunos em relação às vivências e experiências nesses espaços, ao uso dessas áreas e ao exercício da cidadania.

Construção de “Infográficos Manuais” sobre os espaços públicos de Mossoró e a representação dos alunos em relação a esses lugares (orientados pelos bolsistas); materiais acrescidos de textos (poemas, cordéis, depoimentos, entre outras formas de leitura escrita).

ETAPA 03 – DIREITOS COLETIVOS

Na última etapa do projeto, focamos o debate nos Direitos Coletivos, e de forma específica, discutimos a questão da violência urbana – como uma problemática hodierna, de relevância à realidade local (ao contexto escolar), e que está imbricada ao debate dos Direitos Humanos. Para tanto, propomos as seguintes atividades:

- I. Discussão sobre a questão da violência urbana (por meio de slides);
- II. Apresentação e discussão sobre as múltiplas formas (e manifestações) da violência urbana (uso do projetor de multimídia) – para isso, foram utilizados exemplos da realidade vivenciada em nossa cidade;
- III. Exibição de filme (produção áudio-visual) sobre a questão da violência urbana (curta-metragem); seguidos de espaços de diálogos e trocas de conhecimentos e opiniões;

Análise de dados sobre a violência em Mossoró (leitura espacial e estatística dessa problemática em nossa cidade).

- VI. Após a execução dos itens acima, os alunos desenvolveram as seguintes atividades:
- V. Produção de cordéis relacionados à violência urbana em Mossoró;

VI. Produção de paródias e poemas sobre a temática proposta.

Produção de Maxi-HQ sobre a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando a crise de valores que paira sobre a sociedade atual, é preciso efetivar o reconhecimento e a concretização dos Direitos Humanos como fonte de viabilização de uma vida condigna. Entretanto, indaga-se: Como pôr em prática essas garantias sociais se o seu reconhecimento e afirmação normalmente não ultrapassam as páginas oficiais?

A resposta a este questionamento está alicerçada na consciência individual de cada sujeito sobre os seus direitos. A partir do momento que um indivíduo se reconhece como sujeito dotado de garantias legais (e de obrigações), suas ações e múltiplas relações estarão embasadas no conhecimento do que será cabível de concretização ou não; e da mesma forma, ele também poderá analisar se sua postura condiz com os preceitos legais.

Nesse contexto, o projeto aqui apresentado foi idealizado com a finalidade de construir (e/ou desenvolver) uma consciência crítica nos alunos acerca das formas de utilização dos direitos humanos; e permitir o reconhecimento da falta de concretude dos direitos humanos no cotidiano da sociedade atual (na realidade local), e consequentemente, a busca incessante pelos mesmos. Em síntese, a ideia central era fomentar a construção de uma “consciência social” nos alunos, despertando-os para uma vida em sociedade com o mínimo de condições humanas, no qual “será possível” ver além do que é mostrado.

Posto isso, acreditamos que por meio do desenvolvimento de uma reflexão crítica e do envolvimento em cada uma das atividades propostas ao longo deste projeto, os discentes aprenderam a atuar (a interpretar) na vida social e escolar com uma maior consciência crítica, compreendendo que cada cidadão age na sociedade não apenas como sujeitos coadjuvantes, mas como protagonistas, que participam ativamente na edificação de uma sociedade mais justa, igualitária e menos individualista. Esperamos que os alunos envolvidos compreendam (em um exercício permanente e futuro) que a melhoria social envolve uma luta constante e diária, que depende diretamente da forma como cada um se comporta diante das produções e modelos do outro, se enxergado nesta perspectiva, portanto, como um ser igual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social*. Módulo 3 – Direitos Humanos. Brasília, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 26 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Conselho Escolar e Direitos Humanos. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares*. Brasília: 2008.

CAVALCANTE, M. B. (Des) caminhos da prática de ensino da geografia: O pensar e o fazer geográfico. *Revista Geotemas*. Pau dos Ferros/RN: UERN, v. 3, n. 1, 2013. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/view/365/0>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

CHEONG, C. F. Direitos humanos e cidadania: requisitos para seu exercício no direito brasileiro. *Paraná Eleitoral: revista brasileira de direito eleitoral e ciência política*, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 51-79, 2018. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/5819>>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

DALLARI, D. A. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-42.

LIRA, K. F. S. de. Educação em direitos humanos na educação básica: perspectivas e desafios no sertão pernambucano. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica*, Recife, v. 4, n.1, p. 64-79, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237566> >. Acesso em: 24 de fev. de 2020.

MACIEL, T. S.. Educação em Direitos Humanos na formação de professores (as). *RIDH*. Bauru, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016. Disponível em: < <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/viewFile/388/177> >. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2009). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. 2020.

SANTOS, M. *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987: Edusp, 2007.

TOSI, G.. História conceitual dos direitos humanos, 2004b. In: TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa Editora UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos- Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. de 2020.

TOSI, G.. Os Direitos Humanos: Reflexões iniciais, 2004a. In: TOSI, Giuseppe (Org.). *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa Editora UFPB, 2004. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2015/08/Direitos- Humanos-Historia-Teoria-e-Pratica.pdf>>. Acesso em: 27 de fev. de 2020.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. IN: CARLOS, Ana Fani A. *A Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999, pp. 14-33.

6

MOACIR VIEIRA DA SILVA
JOSÉLIA CARVALHO DE ARAÚJO
RITA DE CÁSSIA DA CONCEIÇÃO GOMES

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E INCLUSÃO: REALIDADES, LIMITES E DESAFIOS

O artigo aqui apresentado traz uma versão revisada, ampliada e atualizada do texto publicado no II Congresso Internacional de Educação Inclusiva (CINTEDI) e na II Jornada Chilena Brasileira sobre Educação Inclusiva, realizada no ano de 2016, na cidade de Campina Grande, Paraíba.

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.120-139



INTRODUÇÃO

A escola, e de forma específica, as salas de aulas, são, em sua essência, diversas; há múltiplos pensamentos, informações, posturas, modos de ver, vivenciar e experimentar os conhecimentos sistematizados; existem diferentes ritmos, intensidades e formas de construção dos saberes. Em meio a esse espaço amplo e mútuo, é necessário garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo a todos os sujeitos, independente de sua condição cognitiva; é preciso efetuar uma educação inclusiva, ou seja, uma prática educacional que abarque e envolva a todos – crianças, adolescentes e jovens – sem distinção, apoiando-as em suas demandas e necessidades educacionais. Nas palavras de Zanata e Treviso (2016, p. 15):

A escola deve ser um espaço, no qual se atenda a todas as diversidades, uma vez que as pessoas são diferentes entre si e cada uma apresenta sua individualidade e singularidade, ao longo da vida escolar essas diferenças serão evidenciadas, uma vez que uma sobressairá sobre a outra em determinada área, e assim sucessivamente. Por isso, todas as diferenças devem ser respeitadas, e devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem, bem como no contexto de convívio social.

As referidas autoras ainda assinalam que para ocorrer efetivamente a inclusão escolar, é necessário superar diversos desafios, dentre eles, pode-se citar, a reestruturação do currículo escolar, a capacitação do corpo docente e da equipe pedagógica “[...] para que esses saibam lidar de forma adequada com esses indivíduos, passando a contribuir de forma positiva e significativa em seu processo de ensino-aprendizagem [...]” (ZANATA; TREVISO, 2016, p. 16), a busca por novas estratégias de ensino (de metodologias, didáticas), e uma autorreflexão – constante, cotidiana e significativa – a fim de avaliar os limites e os desafios da inclusão.

Diante dos apontamentos expostos, o presente artigo visa, a partir de uma parceria que se firma entre universidade e os ambientes escolares, por meio do Estágio Supervisionado em Geografia, investigar de que forma a educação geográfica é inclusiva, diante da prática docente efetivada em sala de aula.

Inquietou-nos o fato de sabermos que é comum a presença de alunos com Necessidades Especiais Educacionais (NEE) nas escolas (nas salas de aula), sem, na maioria das vezes, um adequado Atendimento Educacional Especializado (AEE). Escolhemos então uma instituição de ensino em particular – Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre – para procedermos a investigação que resultou no texto ora exposto, dado que essa escola está inserida na parceria de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - instituição de ensino que oferece formação de docentes do ensino de geografia para o município de Mossoró (Rio Grande do Norte) e sua região de influência. E assim, dessa parceria entre universidade e escola, tanto resulta uma cooperação no sentido da formação do graduando em geografia, quanto da pesquisa como prática facultada aos graduandos, contribuindo ainda para a renovação do profissional já atuante no mercado de trabalho.

Reforçamos que o nosso objetivo foi investigar e refletir de que forma a educação geográfica era ou não inclusiva sob a perspectiva da prática docente, como parte da parceria que se estabelece entre a universidade e a escola por ocasião do desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório supracitado, e assim contribuir, concomitantemente, tanto para uma adequada formação dos futuros docentes (dos estagiários) quanto para a renovação dos professores da educação geográfica que já atuam no mercado de trabalho.

Metodologicamente, foram adotados os seguintes procedimentos: a princípio, partimos da observação da instituição

de ensino – do ambiente e do contexto escolar, bem como das práticas desenvolvidas na escola citada – pela qual já detectamos a presença de alguns alunos com NEE, mas sem ainda sabermos especificamente, as suas condições. O segundo passo foi procedermos as entrevistas junto aos profissionais de apoio pedagógico – conversando com 03 profissionais, em momentos privados, com o fim de compararmos e analisarmos as posturas e as práticas diferenciadas – o que resultou, ora em respostas semelhantes, ora discordantes, isto porque, o processo de inclusão de alunos com NEE, além do peso que a formação acadêmica do profissional possibilita, depende também de uma postura profissional, no sentido de envolvimento com a causa do aluno.

Por fim, o terceiro momento da investigação, que se desenvolveu junto a um professor de geografia da referida escola, colaborador do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia, por meio de entrevista. Da entrevista com o docente do ensino de geografia, também identificamos semelhanças e diferenças entre o discurso do seu fazer docente na inclusão de alunos com NEE, por ocasião das suas aulas e o discurso do pessoal de apoio pedagógico. Esse quadro aponta que não há uma linguagem comum, na escola, no sentido do atendimento às necessidades de inclusão dos alunos.

Tendo presente que o nosso objetivo central era investigar e analisar de que forma a educação geográfica era ou não inclusiva sob a perspectiva da prática docente, e com base na análise do discurso dos sujeitos envolvidos na pesquisa, estes foram os meandros pelos quais percorremos e cujos resultados apresentaremos a seguir.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: ENTRE O APRENDER E O FAZER

Considerando o contexto demandante de inclusão por parte dos alunos com NEE, e o conhecimento-consciência por parte dos seus familiares acerca desse direito, compreendemos que na prática docente em geral, e de forma específica, a educação geográfica na atualidade, não pode a escola prescindir de uma adequada formação continuada, passando a formar todo o seu quadro de pessoal, com vistas a atender às necessidades dos alunos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Nesse sentido, e para sua discussão, lançamos mão dos conceitos de *educação geográfica*, *educação inclusiva* e *prática docente*, os quais julgamos adequados para a leitura proposta da realidade escolar sobre a qual ora discorreremos, bem como à atuação docente no sentido da inclusão de alunos com NEE no ensino da geografia.

E assim, num primeiro momento, desenvolveremos uma discussão destes conceitos, sempre voltando nossa análise para a experiência de investigação-pesquisa desenvolvida junto ao processo de ensino e aprendizagem da educação geográfica da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre (Mossoró, Rio Grande do Norte).

Iniciamos pelo conceito de Educação Geográfica, por entendermos ele ser central nesse trabalho, dado que é o foco principal da nossa preocupação com a prática docente, seja no sentido da preocupação em relação à formação de futuros professores (dos estagiários) do ensino de geografia, seja no sentido da renovação daqueles que já atuam e trabalham nessa área (a exemplo dos professores colaboradores de estágio supervisionado). E, à medida que as discussões forem sendo apresentadas, invocaremos os outros

dois conceitos, como forma de diálogo entre teoria e empiria. Temos então presente que

[...] a educação geográfica apoiará os sujeitos-alunos a formarem uma *consciência da espacialidade* dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sócio-cultural: consciência da possibilidade de *intervenção no mundo*, do agenciamento da condição de sujeitos nesse mundo. Assim, os atos de *ler o mundo*, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam – ao educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo [...] (NOGUEIRA, CARNEIRO, 2009, p. 3, grifos nossos).

Dessa defesa feita pelos autores em discussão, apoiamos algumas posturas nossas, as quais serviram de base para julgar e avaliar a pertinência da adequação do processo de ensino e aprendizagem da geografia no contexto em análise. Vejamos que os autores se referem ao aluno enquanto sujeito, e essa é a nossa postura, advinda tanto do nosso processo de formação quanto da nossa prática docente cotidiana, e a razão pela qual nos inquietamos a tal processo investigativo.

Defender que o aluno é sujeito (ativo) do processo de ensino, na educação geográfica, significa assumir com ele a sua caminhada rumo a uma adequada (significativa) leitura do mundo, pela consciência de espacialização dos fenômenos vivenciados, podendo assim vir a intervir neste mundo. Neste sentido, cumpre (é uma responsabilidade, um dever) ao professor de geografia (e aos demais mestres que compõem o corpo docente de determinada instituição) fazer adequações em materiais e nas estratégias didático-pedagógicas conforme as NEE dos alunos, isso porque, nas palavras de Morin (2004) “[...] uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes (p. 11)”.

Mas essa adequação do ensino de geografia necessita, antes de tudo, passar por uma tomada de consciência global por parte do professor e de todos os que lidam com os alunos com NEE, processo esse que se inicia com a formação em nível de graduação, e precisa ser continuada na escola, dado que é a realidade da escola quem demanda e indica (sinaliza) quais adequações devem ser feitas, segundo as condições particulares dos alunos. Isto porque, para além da prática docente isolada do professor de geografia,

A Educação Geográfica não valoriza apenas a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos, mas também de conteúdos atitudinais e procedimentais, que auxiliam os alunos na construção de seus espaços de vivência, e os conduz a estabelecer seus princípios, hábitos e costumes nas relações cotidianas entre sociedade e meio (ANDRADE, 2011, p. 31).

Observemos que nosso pensamento, fazendo eco ao de Andrade (2011), volta-se para o aluno de um modo global, o que requer da escola tratar esse discente como sujeito global.

Essa postura precisa, como já mencionamos, a preparação de todos os sujeitos envolvidos no trabalho com os alunos com NEE, no sentido de atender às suas necessidades especiais de aprendizagem, mas também de afetividade e socialização.

É importante reforçar que tais demandas vão além da prática docente do professor de geografia, antes, engloba os professores de todas as áreas de conhecimento¹⁵ - "a preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como fator-chave para a promoção e progresso das escolas inclusivas" (BRASIL¹⁶, 1994, p. 27) – sobre as quais não discutiremos nesse texto, dado que não é nossa seara, apenas

15 A preparação dos professores constitui questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (PIAGET, 1984, p. 62).

16 Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

julgamos oportuno sinalizar, aventando assim nossa consciência e nossa postura a respeito da matéria em discussão.

E para indicarmos uma concepção de prática docente (conceito basilar) a partir da qual estamos analisando a educação geográfica desenvolvida na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, expomos pensamento de Cruz (2007, p. 195) a seguir:

[...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

Entendemos ser importante, no processo de ensino e aprendizagem, a mediação (a prática docente), e esta devendo envolver todos os sujeitos do processo, sendo o aluno o sujeito por excelência desse processo.

Neste sentido, recomenda ainda Cruz (2007, p. 195) que:

Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino.

Mas para empreender tal esforço, carece o professor de geografia de uma adequada parceria junto aos profissionais de apoio pedagógico na escola (a exemplo dos professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, AEE), razão pela qual empreendemos, na consecução dessa investigação, um diálogo junto a estes profissionais – sendo um grupo de três profissionais de apoio pedagógico – da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre.

Laçamos questões, a princípio genéricas, com vistas a nos situarmos no contexto; e em seguida, lançamos questões específicas, procedendo assim à investigação propriamente ao objetivo ao qual nos propomos.

Da pergunta “*Há alunos com necessidades de inclusão nessa escola?*”, obtivemos resposta uníssona entre os profissionais do apoio pedagógico, indicando que estes têm ciência das quantidades e das condições dos alunos com NEE em seu campo de atuação, mesmo porque essa é uma condição indicada desde a matrícula junto ao Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), conforme indica a declaração do profissional “A”, ao responder outra pergunta nossa, sobre “*Como é feita a distribuição desses alunos por sala? Quais são os critérios para a distribuição?*”.

Informa o referido profissional “A” de que “[...] A distribuição é feita de acordo com a quantidade de alunos e do tipo de NEE, seguindo a orientação da Secretaria de Estado da Educação (SEEC). A matrícula de um aluno com NEE vale por duas matrículas comuns [...]”. Nesse contexto, cumpre-nos questionar a paridade que a referida secretaria faz entre qualidade – enquanto condição especial – e quantidade de alunos com NEE em sala de aula; e lançarmos mãos dos seguintes questionamentos: *Seria uma forma de dizer que este aluno dá trabalho por dois? Ou seria uma forma de preocupar-se e de duplicar esforços no sentido de atender a estes alunos?* Salutar seria que pudéssemos confirmar a segundo proposição. Mas não é este o objetivo do trabalho em tela. Pode ser sim, um trabalho futuro, o qual investigue a concepção que há de educação inclusiva por parte da gestão pública da educação.

Retomando a exposição do contexto escolar no qual aportamos nossa investigação, como resultado da pergunta “*De quais tipos de inclusão os alunos presentes nessa escola precisam?*”, temos o seguinte cenário: dois alunos com deficiência física; cinco alunos com

deficiências intelectuais (déficit de aprendizagem, por exemplo); um com paralisia cerebral; um com transtorno desintegrativo da infância (Transtorno do Espectro Autista); cinco outros alunos com tipos diversos de NEE.

Pensando que entrevistamos somente um professor – aquele junto ao qual firmamos parceria com vistas ao Estágio Supervisionado Obrigatório de Licenciatura em Geografia da UERN – vejamos que este único professor, além da carga horária semanal de aulas que tem, que é de trinta horas nessa escola, há que atender a um total de quatorze alunos com NEE em suas aulas de geografia. E, ao voltarmos nossa olhar para as necessidades dos alunos, expostas pelos profissionais de apoio pedagógico, vemos que a maioria das NEE estão afeitas a âmbito cognitivo. Tal situação suscitou outra indagação: Existiria, por parte do professor de geografia, tempo e dedicação (ou disponibilidade) para a preparação e o trato dos saberes geográficos para os alunos com NEE em sala de aula?

Estabelecendo um diálogo com o professor de geografia, iniciamos por perguntar-lhe: *“Na sua graduação (licenciatura), você teve formação sobre educação inclusiva ou sobre alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Em caso positivo, sobre quais necessidades especiais você obteve formação teórica e prática?”* E, apesar da resposta ter sido favorável, indicando “sim”, de que teve formação sobre alunos com NEE na Licenciatura em Geografia; ao responder sobre quais NEE obteve formação adequada, vem, a nosso ver, a limitação no processo de formação do profissional da educação geográfica – resposta dada pelo docente: *“Paguei uma disciplina de libras”*. E ainda pondera: *“Porém foi algo limitado”*.

Entendemos que, por si só, ter apenas uma disciplina voltada para alunos com NEE na Licenciatura em Geografia já é limitado, mais ainda, quando esta única disciplina já teve uma projeção limitada. Configura-se então a redundância da limitação

do processo de formação do professor de geografia com vistas a atender a alunos com NEE.

Nas disciplinas afeitas ao ensino de geografia, por ocasião da graduação (licenciatura), o futuro professor é formado no sentido de conduzir seu aluno a uma adequada leitura do mundo, independente da condição física, intelectual ou afetiva que esse aluno apresente. E assim, “ler o mundo” é discussão norteadora na educação geográfica, porque, resultante dessa leitura do mundo é que o ser em formação – o aluno – conseguirá desenvolver-se enquanto cidadão, e assim intervir neste mundo, com vistas à sua sobrevivência e à sua socialização, num processo de desenvolvimento integral do ser humano.

Essa nossa postura se aporta no pensamento de Andrade (2011, p. 30-31), de que:

A ideia de Educação Geográfica está relacionada ao ensino de uma linguagem própria da Geografia, necessária para entender e interferir no mundo, devendo haver uma relação entre o pensar pedagógico [...] e o pensar geográfico [...]. Não se trata de ensinar apenas os conteúdos, conceitos e temas geográficos, mas sim apresentar como esses saberes contribuem para entendermos o mundo, bem como estes nos dão embasamento para agirmos no mundo na condição de sujeitos.

Continuando nosso diálogo com o professor entrevistado, perguntamos ao mesmo se ele tinha conhecimento de alunos com NEE na escola em tela, e a resposta foi “sim”. Dando prosseguimento ao diálogo, e buscando investigar o processo de inclusão de alunos com NEE de forma global, expusemos as condições de NEE dos alunos presentes na escola, fornecidas pelo serviço pedagógico (de AEE), e perguntamos: “*Você foi preparado pelo serviço de apoio pedagógico no sentido de atender a estas necessidades em função da educação geográfica destes alunos?*”

A resposta que veio a esta pergunta foi a seguinte: “Não. Existem apenas conversas paralelas (complementares) com os professores do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tiro dúvidas e peço ajuda em relação a algumas limitações”. A consonância que há entre as respostas obtidas entre os profissionais entrevistados, englobando professor e pessoal de apoio pedagógico é de que a inclusão dos alunos com NEE é feita de forma estanque, limitada, alheia e distante do processo de ensino e aprendizagem no momento em que a aula é desenvolvida. Nesse sentido, usamos as palavras de Ignácio (2015) para reforçar: “Para que a inclusão possa ter sucesso, se faz necessário um comprometimento não apenas de professores mais sim da unidade escolar de forma integral, assim dando subsídios para que esta dê o suporte devido assumindo as dificuldades inerentes do processo de inclusão [...] (p. 15)”, tais como os diversos conteúdos ministrados em sala e as avaliações que padronizam os alunos (apesar das diferenças nos ritmos e formas de aprender).

Vejamos que da pergunta “*Como os alunos com NEE são ajudados pelo conjunto da escola?*”, vem-nos a seguinte resposta do Profissional de Apoio Pedagógico “B”:

Eles têm as orientações dos professores de sala de aula comum e também recebem o *Atendimento Educacional Especializado* (AEE) realizado na *Sala de Recursos Multifuncional* (SRM) da escola pelas professoras de Educação Especial. [...] O aluno com Transtorno Desintegrativo da Infância (autista) também conta com o acompanhamento de uma professora de *Educação Especial* para auxiliá-lo em seu processo de inclusão. Geralmente, os professores de sala de aula *comum* solicitam aos professores de AEE para auxiliarem na aplicação de provas a esses estudantes com NEE (grifos nossos).

Ao retomarmos a discussão da resposta anterior a partir dos grifos feitos por nós, identificamos, no discurso do referido profissional de apoio pedagógico, a condição estanque do processo de inclusão do aluno, ou até mesmo o que poderíamos chamar de inclusão precária dos alunos – precária, porque não global; uma vez que ainda perduram

expressões como “sala de aula comum” em oposição à “sala de aula especial”. Esse discurso advém de uma prática há muito banida nas escolas brasileiras, cujo foco não é o desse trabalho; ao compararmos a prática docente presente na escola cujo processo de ensino de geografia está em análise ao pensamento a seguir, vemos que há um hiato ou uma dissonância entre academia e escola, entre a formação do docente e a sua prática. E mesmo que as condições presentes na escola justifiquem tal prática, não elimina seus efeitos.

Em análise ao processo de inclusão, Glat e Blanco (2007, p. 15) relatam que:

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e ou comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de ‘especiais’, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns. Nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar como alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino.

E apesar de a educação inclusiva estar adquirindo novos contornos na escola, vemos que os termos “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncional” e “Educação Especial” expressam discursos de práticas institucionais preconizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte, as quais são postas em prática na educação básica, provocando uma dissonância entre o processo de formação do profissional da educação geográfica por ocasião da sua graduação e

a prática docente que lhe é facultada. Recomendamos, para superar esse quadro, o pensamento de Glat e Blanco (2007):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos [...], e onde os mecanismos de *seleção e discriminação*, até então utilizados, são *substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem*. Para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, e rever as formas de interação vigentes *entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem* (p. 16, grifos nossos).

Mas esse quadro dissonante só reforça para nós a parceria que se deve estabelecer num adequado exercício de pesquisa-ação, pelo qual o graduando em formação faz da escola campo de estágio um laboratório (vivo) de pesquisa e aprendizagem, bem como leva até o seu campo de estágio, os novos conhecimentos produzidos na academia, contribuindo assim para a renovação do profissional da educação geográfica, já supostamente formado, podendo assim colocar em prática as recomendações das autoras supracitadas. Esse é o desafio que está posto e se descortina para aqueles que lidam com as disciplinas afeitas à educação geográfica nos Cursos de Licenciatura em Geografia.

Tendo presente essa postura, questionamos então ao professor de geografia sobre sua prática docente: “Ao desenvolver suas aulas, você faz adaptações na metodologia para que alunos com NEE alcancem os objetivos estabelecidos no planejamento?”. A resposta indica uma consonância entre a limitação do referido docente em sua formação na graduação, limitação essa sobre a qual ele mesmo já evocou uma visão crítica; e a condição estanque ou precária de inclusão de alunos com NEE oferecida no seu ambiente de trabalho (durante o seu trabalho docente). Informa o professor de geografia:

Não faço adaptações na metodologia de trabalho, entretanto busco trabalhar com uma *linguagem mais simples*, de modo que eles *alunos compreendam o que está sendo exposto*. Dedico também mais atenção a eles, no sentido de estar sempre *indagando se os mesmos compreendem, se estão com alguma dúvida*. Sei que talvez isso não melhore o processo de ensino e aprendizagem, mas é uma forma de pelo menos *amenizar as dificuldades* (grifos nossos).

Inclusão de alunos com NEE na educação geográfica, ao nosso ver, é a inclusão do sujeito que a demanda. Mas, pelo que depreendemos da fala do professor entrevistado, tendo por base a ênfase dada aos grifos anteriores, à inclusão praticada, no caso em tela, é a do docente – isto porque, ainda é uma prática corrente e persistente no processo de ensino e aprendizagem, seguindo uma postura tradicional, ser centrado no professor. E mesmo que os novos professores cheguem ao mercado, levam consigo essas práticas que absorveram quando da sua formação.

Observamos assim um verdadeiro descompasso: entre o que o professor aprende na academia, quando da sua graduação, e o que consegue exercer em sua prática docente; entre o conhecimento que se renova por meio de novas descobertas na academia e a chegada desse conhecimento ao professor que já está exercendo a profissão (no mercado de trabalho), que carece de formação continuada; e ainda, entre o discurso e a prática efetiva, mesmo que essa afirmação já pareça ser clichê, julgamos pertinente assim dizer, pela força que tem esta expressão.

A linguagem simples à qual se refere o professor de geografia há de ser utilizada em qualquer sala de aula, independente da presença ou não de alunos com NEE. Ademais, a educação geográfica demanda uma gama de recursos e estratégias didáticas de observação, leitura, discussão e produção de materiais, envolvendo, num processo conjunto e no momento do tratamento de dado assunto, professor

e alunos, independente das suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Nesse sentido, consideramos importante enfatizar que não é possível postergar a apreensão do saber geográfico para um momento em que os alunos com NEE estejam em uma “Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)”, sob o olhar de um “Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, desenvolvido por um professor de “Educação Especial”, utilizando-nos dos termos correntes na prática de ensino - esse é um quadro muito mais de fragmentação cognitiva do que de inclusão de alunos com NEE.

Do exposto sobre essa prática, questionamos: estaria assim claro para os gestores da educação básica que atuam nessa escola que o saber especializado, em nosso caso, a educação geográfica não interessa ou não funciona para alunos com NEE?

A resposta que já antecipamos para essa indagação é de que há um equívoco, isto porque, é possível produzir recursos auditivos e visuais para que os alunos com necessidades especiais possam ler o mundo, construir, expressar e representar uma imagem desse mundo que conseguiram ler, juntamente com o professor de geografia. Nesse sentido, ressaltamos: Não que o profissional especializado em NEE seja prescindível, apenas entendemos que o processo é que está fora do lugar, numa outra sala, num outro momento, configurando-se um problema muito mais de gestão do que de concepção de ensino.

Já quanto a fazer um esforço para que os “[...] alunos compreendam o que está sendo exposto”, como informa o professor, só reafirma nossa visão de uma prática centrada no professor, em detrimento do processo (global) cognitivo do aluno. O inverso seria necessário ser considerado: o professor há que diagnosticar as formas e os ritmos de aprendizagens dos alunos, de uma forma dialógica e contínua durante uma aula, podendo assim ir aprofundando o nível de conhecimento, reconstruindo com ele os saberes geográficos. E isso só é possível com um adequado preparo do professor, abrangendo

concepção e postura de ensino; recursos didáticos e metodologias; apoio pedagógico especializado.

Considerando que a inclusão dos discentes com NEE na escola em questão ocorre de forma estanque e fragmentada, veio a nossa mente a preocupação com as formas de avaliação da aprendizagem destes alunos, de forma que questionamos: “Ao elaborar suas avaliações, você faz adaptações na metodologia para que alunos com NEE consigam demonstrar seu aprendizado?” A resposta foi objetiva: “Não”, em dissonância à resposta do Profissional de Apoio Pedagógico “C”, o qual expõe sobre uma prática inclusiva que abrange adequadamente ensino e avaliação da aprendizagem:

Alguns professores conseguem desenvolver práticas inclusivas em sala de aula, levando recursos diferenciados, como o uso de imagens, vídeos, slides etc., o que facilita mais a assimilação de alguns conteúdos, não ficando só restritos a atividades no quadro, com a escrita e leitura de textos. *Adequações de provas:* são colocadas só informações mais centrais, mais resumidas daquele conteúdo estudado e são inseridas imagens para facilitar o entendimento por parte do aluno com NEE. Geralmente são organizadas para se responder só com opções de marcar, de ligar.

São dissonantes os discursos entre professor e profissionais de apoio pedagógico da escola campo dessa investigação, revelando que, certamente, são dissonantes suas práticas. O que reforça essa nossa visão é a abertura da fala do profissional de apoio pedagógico, de que “alguns professores conseguem desenvolver práticas inclusivas”, indicando que não há um compromisso global entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE presentes na referida escola. Ademais, as adequações feitas quando da realização de provas revelam e reforçam uma inclusão precária, centrada em “informações centrais” – Centrais para quem? Quem é o sujeito do processo no momento de demonstrar o que aprendeu? –; e em “responder só com opções de

marcar, de ligar”, o que revela que as respostas dadas pelos alunos com NEE já são presumidas pelos professores.

Já, na contramão das respostas do pessoal de apoio pedagógico, segue a prática do professor de geografia, sobre as adaptações feitas no momento de avaliação da aprendizagem:

Avalio de forma ‘diferenciada’, no sentido de atribuir pontuações com *pesos diferentes*. As questões simples valem mais para os alunos com NEE, por exemplo. Também coloco questões para *expressar o entendimento através de desenhos* (ilustrações). Além disso, *fazem parte da minha avaliação, o envolvimento e o desenvolvimento desse aluno (com NEE) durante as aulas* (grifos nossos).

Iniciemos a retomada da resposta do professor por “expressar o entendimento através de desenhos”. Essa prática se distancia do discurso do pessoal de apoio pedagógico, por facultar uma avaliação subjetiva, diferente daquela condição de “ligar” e “marcar”; ou seja, enquanto nessa prática, o professor considera o saber dos alunos com NEE, naquela, o saber destes alunos já vem presumido. Já quanto a “pesos diferentes” para alunos em uma mesma questão mostra que os alunos com NEE não são efetivamente incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa prática de “pesos diferentes” só atesta a admissão de que fora feita uma inclusão precária, a qual precisa ser superficialmente avaliada para alguns, mesmos que sejam aqueles que de mais atenção careciam. Indica também que não foram “aceitos”, ou melhor dizendo, não foram “adotados” pelos colegas de turma, no processo de ensino e aprendizagem, fazendo deste aluno “uma ilha” face aos demais discentes, inviabilizando uma experiência dialógica da aprendizagem entre os sujeitos presentes na sala de aula.

Posto isso, podemos enfatizar que a prática docente inclusiva no ensino de geografia, na referida escola campo da investigação é um

tanto confusa, quiçá, inadequada e pouco eficaz, se considerarmos que o efetivo sujeito do processo de ensino e aprendizagem deve ser o aluno, e que a inclusão, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser do aluno.

Em outras palavras, este aluno que deve ser incluído, tomar parte no processo, ser efetivo sujeito dele. E isto só se faz por meio de adequações metodológicas e avaliativas que o inclua adequadamente, e não precariamente, que já é sua condição. Entendemos também que tentar o professor incluir precariamente o aluno com NEE apenas reforça a sua condição, não resultando em uma aprendizagem favorável e significativa, existindo assim, um descompasso entre adequações feitas entre o desenvolvimento das aulas e o processo de ensino e avaliação da aprendizagem – algo a ser refletido e superado, em um processo de luta contínua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao confrontarmos os aportes teóricos e respostas dadas pelos profissionais sujeitos da pesquisa, é confirmado um processo de inclusão precária e fragmentado no ensino da ciência geográfica, porventura, em toda a educação dos alunos com NEE na Escola Estadual José de Freitas Nobre (Mossoró), descortinando novos desafios da parceria em curso junto ao Estágio Supervisionado do Curso de Geografia Licenciatura Plena da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

As incoerências e limitações presentes na proposta de educação inclusiva implantada nessa escola mostram o longo caminho que ainda deve ser percorrido para que os alunos com NEE sejam atores no processo de ensino e aprendizagem. E para que as barreiras da educação inclusiva sejam superadas é preciso que ocorra uma

preparação dos profissionais da educação, e que essa seja iniciada, desde a academia, e se prolongue durante a sua vida profissional, visto que a inclusão é um processo constante.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Livia Iglesias de. *A Educação Geográfica como um Caminho para a Promoção de Sustentabilidades*: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

BRASIL. CORDE. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar em Revista*, [s.l.], n. 29, p.191-205, 2007. FapUNIFESP (SciELO).

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

IGNÁCIO, Tiago. *Os desafios da inclusão no ambiente escolar*. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – Ped, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sonia M. M.. Educação Geográfica e formação da consciência espacial cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: Agb, 2009. p. 119.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

ZANATA, Camila; TREVISIO, Vanessa. Cristina. Inclusão escolar: conquistas e desafios. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP: 15-30, 2016.

7

IVONALDO NERES LEITE
SAMIRA FONTES CARNEIRO

EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO E AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: A POLÍTICA E A PRÁTICA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.140-159



INTRODUÇÃO

Ao longo da segunda metade do século XX, diversas iniciativas procuraram impulsionar a conscientização em torno dos processos de inclusão e da Educação Especial. Seja em iniciativas da sociedade civil, seja em ações governamentais, essa agenda passou a ocupar um lugar de destaque. E foi assim que, no Brasil, os debates se desenvolveram a respeito, e foi também nesse contexto que, institucionalmente, emergiu a política de Salas de Recursos Multifuncional (SRMs) para apoiar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse sentido, foram produzidos diversos documentos que buscam amparar e nortear os sistemas de ensino na implementação de SRMs nas escolas regulares e no desenvolvimento de AEE aos estudantes público-alvo da educação especial. Entre os principais documentos oficiais do MEC relativos às SRMs, podemos citar os seguintes:

- A Portaria MEC nº13/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e que tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular de escolas públicas de educação básica;
- O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010);
- A Portaria SECADI nº 25/2012, que trata das Orientações para o Processo de Adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais;

O Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE).

Desse modo, mais enfaticamente a partir 2005, o MEC passou a apoiar a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, e em 2007 criou o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o qual foi instituído pelo MEC/SECADI através da Portaria Ministerial nº 13/2007. Este programa integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, que tem como principais objetivos (BRASIL, 2011):

- Apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Para atingir os referidos objetivos, o MEC delineou as seguintes ações (*Ibidem*):

- Aquisição dos recursos que compõem as Salas;
- Informação sobre a disponibilização das Salas e critérios adotados;
- Monitoramento da entrega dos itens às escolas e instalação;

- Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
- Cadastro das escolas com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas;
- Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE;
- Atualização das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo Programa;
- Apoio financeiro, por meio do PDDE Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas.

O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS SRMS

As Salas de Recursos Multifuncionais são implementadas através da parceria entre o governo federal, os estados e municípios. Neste processo, existe uma corresponsabilização e uma descentralização, com os investimentos financeiros sendo realizados tanto por parte do governo federal como também pelos estados e municípios.

O Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais disponibiliza aos sistemas de ensino, equipamentos e recursos de acessibilidade, bem como um arsenal de recursos materiais no sentido de possibilitar o desenvolvimento de atividades adaptadas para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

O processo de implementação das SRMs é viabilizado mediante uma descentralização de responsabilidades, na qual o governo

federal fica responsável por disponibilizar os recursos materiais, com relação a equipamentos e recursos de acessibilidade, e os estados e municípios ficam responsáveis pelos recursos humanos, disponibilizando profissionais, como também os espaços nas escolas para o funcionamento das Salas.

A esse respeito, Malheiro et. al. (2011) afirmam que é importante lembrar que, de acordo com a política federal, se espera que haja a contrapartida das secretarias estaduais e municipais para o andamento das atividades do AEE, com elas ficando responsáveis pela contratação do profissional, pela disponibilização do ambiente para o desenvolvimento das atividades e pela compra dos demais recursos materiais utilizados durante as intervenções. Mendes (2010, p. 15) também nos chama a atenção para o fato de que “nem sempre os dispositivos legais conseguem ser implementados na prática, visto a realidade complexa e dinâmica que envolve os sistemas escolares”.

De toda forma, houve uma considerável expansão das Salas de Recursos Multifuncionais. No período entre 2005 e 2011, foram criadas 37.801 SRMs no país, distribuídas por diversos municípios, contemplando 37.281 escolas públicas que informaram, no censo escolar, a matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, abrangendo cerca de 83% dos municípios de 26 estados brasileiros e o Distrito Federal (CARNEIRO, 2014). Por região, a configuração do quadro de Salas é a seguinte: 10% na região Norte; 31% na região Nordeste; 29% no Sudeste; 11% no Centro-Oeste; 19% na região Sul (MALHEIRO et. al., 2011).

Podem fazer matrícula nos serviços de AEE das SRMs os alunos que apresentam as características de deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, que, por isso, necessitam de materiais e apoio às suas Necessidades Educacionais Especiais, precisando assim de Ajudas Técnicas (AT), Tecnologia Assistiva (TA), Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA), dentre

outros recursos. Outro critério para que o aluno possa frequentar o AEE nas SRMs é que ele deve se encontrar matriculado no sistema de ensino convencional. Sendo assim, aos alunos público-alvo das SRMs são realizadas duas matrículas, uma no ensino convencional (na classe/sala regular) e outra na SRM/AEE, conforme disposto no Decreto nº 6.571 de 2008, o qual institui a dupla contagem de matrícula desses alunos.

Podem frequentar as SRMs alunos de qualquer nível de ensino, haja vista que a previsão é de AEE em SRMs desde a Educação Infantil até os níveis mais elevados de ensino. Não há especificação de série/ano, pois se trata de um programa que deve atender a todos os alunos com NEEs, independente de idade ou nível de escolaridade.

SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ATRIBUIÇÕES DOS PROFISSIONAIS E ESTRUTURA

A Resolução nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), estabelece que os profissionais para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais devem apresentar formação inicial que os habilite ao exercício da docência, requerendo-se também formação específica na área de Educação Especial. Isto significa ter competências como conhecimento em libras, braille, orientação e mobilidade para cegos, entre outras, oriundas de cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação.

Em análise realizada nos documentos oficiais do MEC, entre eles o Documento Orientador do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2012), podemos

constatar as atribuições do professor de Atendimento Educacional Especializado, a saber:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades de atendimento ao estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: libras; braille; orientação e mobilidade; língua portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA); atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de Tecnologia Assistiva na sala de aula e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Promover a interface com as áreas da saúde, assistência social, trabalho e outras.

Assim, podemos perceber que são muitas as atribuições dos referidos profissionais, e concretizá-las torna-se desafiante. A esse respeito, Mendes (2010), analisando a proposta de formação de professores contida no documento oficial da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), conclui que a proposta de formação para atuar

no AEE é bastante complexa, pois ela deve envolver habilidades e conhecimentos para trabalhar:

- Com todos os tipos de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (deficiência intelectual, deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e superdotados);
- Em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, educação do campo, educação tecnológica, educação de jovens e adultos);
- Em todos os *lócus* (escolas regulares, escolas especiais, classes hospitalares, ensino domiciliar, etc.).

Como o público-alvo é bastante diversificado, e existem vários tipos de deficiências, e em diferentes graus que podem variar entre leve, moderado/médio e severo/grave, como também diferentes características e graus de transtornos e altas habilidades, constitui-se um grande desafio, para o professor do Atendimento Educacional Especializado, dar conta de um conjunto tão variado e diverso de atribuições. Isso requer mais estudo e capacitação, pois esse profissional necessita de muitos conhecimentos que não são oferecidos em sua formação inicial, visto que são conhecimentos e habilidades muito específicos.

O Programa de Implementação das SRMs possibilita a abertura de dois tipos de salas, a depender da caracterização dos alunos e do tipo de Necessidades Educacionais Especiais que eles apresentem. Conforme documentos oficiais do MEC, as SRMs do Tipo I são destinadas ao Atendimento Educacional Especializado de alunos público-alvo desse, exceto de estudantes cegos, dado que as Salas de Tipo I não dispõem de equipamentos para atendê-los. Isto significa dizer que as SRMs de Tipo II são mais completas, pois atendem os alunos com todas as Necessidades Educacionais Especiais.

Em todo o Brasil, os sistemas de ensino, através das secretarias de educação dos estados e municípios que solicitam a abertura de SRMs, recebem os mesmos recursos e equipamentos. Percebe-se que há um padrão quanto a isso. É uma política nacional com a proposta de atender, melhor acompanhar e incluir de forma satisfatória os alunos que estão matriculados em escolas regulares, e que possuem deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades.

Em observância aos documentos oficiais relativos à implementação das SRMs, verifica-se que são enviados às escolas materiais e equipamentos que têm por principal finalidade contribuir na formação complementar e suplementar dos estudantes que têm NEEs. Com relação a esses materiais e recursos, eles podem variar de acordo com o tipo de SRM, pois, como foi assinalado, existem dois tipos de SRMs. Compõem as SRMs Tipo I os equipamentos e recursos descritos no quadro abaixo.

Quadro 01: Composição das salas de recursos multifuncionais de Tipo I - 2011/2012

Equipamentos	Mobiliários	Materiais didáticos e pedagógicos
02 Computadores	01 Mesa redonda	01 Software para comunicação aumentativa e alternativa
02 Estabilizadores	04 Cadeiras para mesa	01 Esquema corporal
01 Impressora multifuncional	02 Mesas para computador	01 Sacolão criativo
01 Roteador wireless	02 Cadeiras giratórias	01 Quebra-cabeças superpostos – sequência lógica
01 Mouse com entrada para acionador	01 Mesa para impressora	01 Bandinha rítmica
01 Acionador de pressão	01 Armário	01 Material dourado

01 Teclado com colmeia	01 Quadro branco	01 Tapete alfabético encaixado
01 Lupa eletrônica		01 Dominó de associação de ideias
01 Notebook		01 Memória de numerais
		01 Alfabeto móvel e sílabas
		01 Caixa tátil
		01 Kit de lupas manuais
		01 Alfabeto braille
		01 Dominó tátil
		01 Memória tátil
		1 Plano inclinado (suporte para livro)

Fonte: (BRASIL, 2012)

Já as SRMs de Tipo II têm uma maior estrutura em termos de equipamentos e materiais didático-pedagógicos. Em 2011, por exemplo, faziam parte dos seus *kits* os recursos de Tecnologia Assistiva, destinados ao Atendimento Educacional Especializado de estudantes com deficiência visual. Os quadros a seguir listam os equipamentos e recursos constantes das SRMs de Tipo II, no ano de 2011 e nos anos de 2012/2013.

Quadro 02: Composição das salas de recursos multifuncionais de Tipo II - 2011

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
01 Impressora braille – pequeno porte
01 Scanner com voz
01 Máquina de escrever em braille
01 Globo terrestre tátil



01 Calculadora sonora
01 Kit de desenho geométrico
02 Regletes de mesa
04 Punções
02 Soroban
02 Guias de assinatura
01 Caixinha de números
02 Bolas com guizo

Fonte: BRASIL (2012).

Quadro 03: Composição das salas de recursos multifuncionais de tipo II – 2012/2013

Equipamentos e Materiais Didáticos Pedagógicos
02 Notebooks
01 Impressora multifuncional
01 Material dourado
01 Alfabeto móvel e sílabas
01 Caixa tátil
01 Dominó tátil
01 Memória Tátil
01 Alfabeto braille
01 Caixinha de números
02 Bolas com guizo
01 Bola de futebol com guizo
01 Lupa eletrônica
01 Scanner com voz
01 Máquina de escrever em braille
01 Mouse estático de esfera
01 Teclado expandido com colmeia

Fonte: BRASIL (2012).

Mesmo que, de escola em escola, as SRMs recebam os mesmos recursos e equipamentos, o trabalho desenvolvido nelas, tanto nas de tipo I como II, depende das especificidades contextuais e das parcerias.

Dessa forma, é de se assinalar que o desenvolvimento de um bom trabalho nas Salas de Recursos Multifuncionais está condicionado a muitos fatores, dentre eles o apoio por parte das secretarias de educação, mas também a realização de investimentos em recursos humanos, pois, como afirma Araújo (2011), os sujeitos que atuam nos contextos das SRMs estão diante de situações muito complexas que exigem ações precisas e capacidade de intervenção em função do processo de ensino-aprendizagem.

A IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MOSSORÓ/RN

A Secretaria Municipal de Educação de Mossoró tem formulado diversos instrumentos normativos gerais de orientação da educação no município, como também algumas leis específicas que amparam e tratam da educação inclusiva, especificamente de como desenvolver ações relativas aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a exemplo do processo de avaliação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Há ainda instrumento normativo para a terminalidade específica de estudantes com deficiência intelectual e/ou deficiência múltipla. Vale ressaltar que mesmo as leis mais gerais também tratam da Educação Especial, tendo algum tópico a respeito da inclusão escolar e do Atendimento Educacional Especializado. Entre os referidos documentos, podemos citar:

- A Lei nº 1.978/2004, que instituiu o Plano Municipal de Educação (MOSSORÓ, 2004), em sintonia com a Lei Federal 10.172, de 09/01/2001, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE);
- O próprio Plano Municipal de Educação;
- A Lei nº 2.717, de 27 de dezembro de 2010, que institui a Política de Responsabilização Educacional no município de Mossoró e dá outras providências (MOSSORÓ, 2010). Esta lei apresenta como seu objetivo promover a melhoria da qualidade do Sistema Municipal de Ensino, por meio da execução de ações planejadas, do estabelecimento de metas educacionais, do investimento sistemático de recursos financeiros e da avaliação de desempenho (*Ibidem*);
- A Resolução nº 02/2010 – CME, que dispõe sobre a terminalidade escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na área da deficiência intelectual e/ou deficiências múltiplas, das escolas da rede municipal de ensino e dá outras providências correlatas;
- O Decreto nº 3491/09, de 31 de julho de 2009, que dispõe sobre a definição de níveis e parâmetros de enquadramento dos estabelecimentos da Rede Municipal de Ensino de Mossoró, sendo as unidades educacionais caracterizadas conforme os seguintes níveis: Porte I, Porte II, Porte III, Porte IV e Porte V;
- A Instrução Normativa nº 01/2010 – CME, que dispõe sobre a normatização e a orientação do processo de avaliação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede Municipal de Ensino.

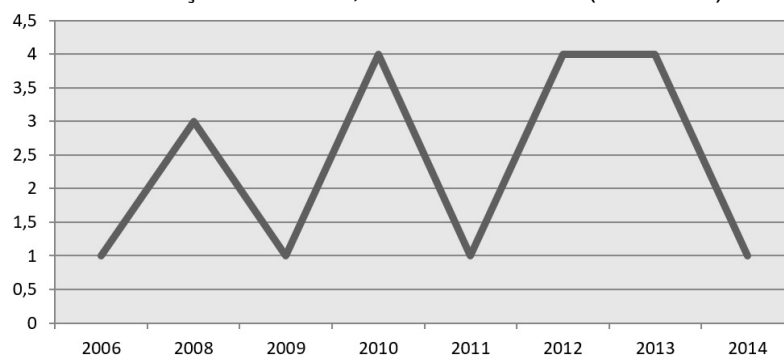
Dados constantes nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação mostram que a atenção mais específica em relação aos

alunos com Necessidades Educacionais Especiais teve início no ano de 2003, a partir da estruturação de um setor próprio para tratar do assunto – a Coordenação de Educação Especial (CEE), que é responsável pela gestão do Atendimento Educacional Especializado. Em 2006, foi implantada a primeira Sala de Recursos Multifuncionais no município, na Escola Municipal Francisco de Assis Batista.

Com o advento da política de inclusão nas escolas municipais de Mossoró, foram adotadas as prescrições dos documentos normativos e orientadores do MEC, os quais afirmam que as pessoas com deficiência não deverão mais estudar em 'escolas especiais', ou seja, em instituições especializadas que ensinam somente pessoas com deficiência. A orientação é no sentido de que todos os estudantes com NEEs estudem nas mesmas escolas dos alunos sem deficiência.

Seguindo as diretrizes do MEC, a Secretaria de Educação buscou ampliar o número de Salas de Recursos Multifuncionais no município. Os gráficos a seguir apresentam um panorama desse processo de ampliação, no período entre 2006 e 2014. O gráfico 01 expõe um demonstrativo da implementação das SRMs e o gráfico 02 evidencia a evolução numérica da implementação das SRMs.

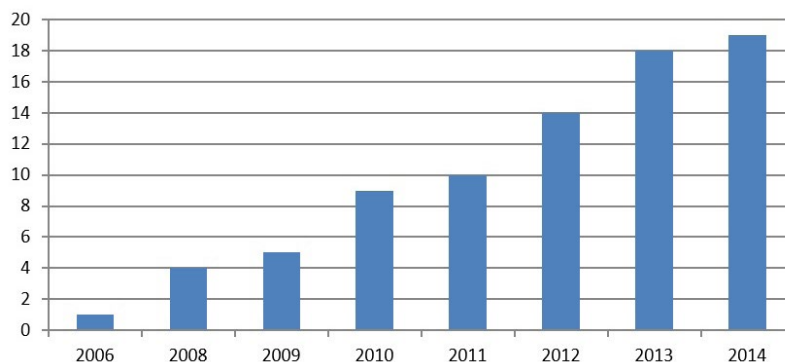
Gráfico 01: Demonstrativo da implantação de SRMs na Rede Municipal de Educação de Mossoró, Rio Grande do Norte (2006 - 2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN.

Conforme mostram os dois gráficos, houve uma expansão no que se refere à implementação de Salas de Recursos Multifuncionais na Rede de Ensino de Mossoró/RN. Ilustrando isso, o quadro a seguir expõe, ano a ano, entre 2006 e 2014, a sequência quantitativa de estabelecimento das Salas de Recursos Multifuncionais no município.

Gráfico 02: Evolução da implantação das SRMs na Rede Municipal de Educação de Mossoró, Rio Grande do Norte (2006-2014)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN.

Quadro 04: Demonstrativo com a quantidade de SRMs implantadas em cada período

Período de Implantação de SRM	Quantidade de SRM Implantada
2006	01
2008	03
2009	01
2010	04
2011	01
2012	04
2013	04
2014	01
Total de SRM	19

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN.

As salas foram implantadas de acordo com o número de alunos com NEEs matriculados, sendo abertas novas Salas a partir da demanda. Abaixo, no quadro 05, podemos ver a relação de SRMs implantadas, conforme o ano, por escola.

Quadro 05: Relação das Unidades Educacionais que possuem SRMs, de acordo com o ano de implantação (Mossoró, RN).

Período de Implantação da SEM	Quantidade de SRM Implantada	Unidade Educacional
2006	01	Escola Municipal Francisco de Assis Batista
2008	03	Escola Municipal Dolores do Carmo Rebouças Escola Municipal Marineide Pereira da Cunha Escola Municipal Senador Duarte Filho
2009	01	Escola Municipal Raimunda Nogueira do Couto
2010	04	Escola Municipal Heloisa Leão Escola Municipal Maria do Céu Pereira Escola Municipal Izabel Fernandes Escola Municipal Maurício de Oliveira
2011	01	Unidade de Educação Infantil Noeme Borges
2012	04	Escola Municipal Manoel Assis Escola Municipal Professora Niná Rebouças Escola Municipal Joaquim Felício de Moura Escola Municipal Nono Rosado
2013	04	Unidade de Educação Infantil Maria Salem Escola Municipal José Benjamim Escola Municipal Alexandre Linhares Escola Municipal Sindicalista Antonio Inácio
2014	01	Escola Municipal Ricardo Vieira do Couto

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados na Coordenação de Educação Especial/ Secretaria Municipal de Educação de Mossoró-RN.

Não obstante, os dados indiquem um determinado avanço no tocante à política de educação inclusiva no município de Mossoró, em relação à implantação das SRMs, no cotidiano da ação educativa, no entanto, professores envolvidos com o Atendimento Educacional Especializado referem limitações que sinalizam uma discrepância em relação à posição oficial da Secretaria Municipal de Educação sobre o assunto.

Entre as dificuldades relatadas, consta a questão do deslocamento dos alunos até às SRMs, fato que, segundo a Professora A¹⁷, foi uma das principais razões que fez com que muitos desistissem dos atendimentos nas SRMs. Afirma ela:

[...] Eu vejo que a maior dificuldade é a questão do transporte, principalmente [para] aqueles que têm deficiência física, porque os pais geralmente trabalham, quando não os dois, mas um deles trabalha, normalmente eles não têm um transporte, então essa questão do deslocamento é muito complicada. Então, a falta de um transporte fez com que muitos desistissem ou que nem chegassem à Sala (Entrevista Professora A, p. 2-3).

A Professora B¹⁸ afirma uma posição na mesma perspectiva. Diz ela:

Não podemos dizer que as coisas são perfeitas e as mil maravilhas, que não falta nada. Realmente faltam muitas coisas [...], em termos de equipamentos, de estrutura da sala. Também com relação às famílias, o acesso desses alunos pra chegar aqui [na escola], porque existem muitos casos de alunos que, por exemplo, têm deficiência física, que a mãe não tem como transportar, muitas vezes eles deixam de frequentar por essas dificuldades, de acesso, de chegar até a sala de atendimento (Entrevista Professora B, p. 1-2).

A Professora B acrescenta ainda que outra dificuldade diz respeito à “necessidade de se ter mais materiais para se trabalhar com os alunos cegos” (Entrevista Professora B, p. 2), pois a Sala de

17 Identificação fictícia de Professora entrevistada.

18 Identificação fictícia de Professora entrevistada.

Recurso Multifuncional na qual ela trabalha não é própria para receber alunos cegos.

Tendo ainda em conta a posição da Professora A, ela evidencia que existem dificuldades no tocante à questão da formação profissional para atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, destacando que as iniciativas nesse sentido são limitadas: “quando ocorrem as formações, nem todos têm acesso, escolhem um ou dois de cada escola” (Entrevista Professora A, p. 3).

O posicionamento das duas docentes mostra como a implementação das políticas, no geral, e em específico, no caso em tela, das políticas de educação especial/inclusiva, nem sempre traduzem o que elas (as políticas) têm como propósito. As condições objetivas, os interesses e as especificidades dos atores em interação no contexto educativo (políticos, gestores, professores, alunos, pais) condicionam o desenvolvimento das políticas e delimitam as suas possibilidades de êxito ou fracasso, mesmo quando os artifícios discursivos se esforçam para produzir quadros que agradam a interesses envolvidos nos jogos de poder, realçando propaganda como se fosse realidade.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Como assinalamos em princípio, ao longo dos últimos anos, os debates e resoluções em torno da educação inclusiva/especial induziram iniciativas que, no contexto brasileiro, foram responsáveis pela formulação de políticas e edição de leis que deram visibilidade ao tema das Necessidades Educacionais Especiais. Contudo, é de se registrar que se verifica, a partir de 2016, uma espécie de refluxo das iniciativas por parte do governo federal. Por outro lado, deve-se ter presente que, mesmo durante o período de ascensão das políticas

de educação inclusiva/especial, nos anos anteriores, existiam lacunas tanto nas próprias políticas em si como no âmbito das parcerias com os estados e municípios no contexto da operacionalização das mesmas, sendo um exemplo disso o caso empírico que sublinhamos neste trabalho.

Dessa forma, é de se assinalar, por exemplo, que a consolidação de iniciativas como a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais precisa superar desafios, para que estes espaços se coloquem em outro patamar, como efetivos ambientes de inclusão educacional e social. Podem ser referidos como demonstrativos desses desafios, dentre outros: 1) a necessidade de ampliação quantitativa da formação de profissionais para atuar nas SRMs, garantindo-se, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento do processo formativo; 2) a relevância de se ter mecanismos que garantam a articulação entre gestores, professores e pais em função do trabalho pedagógico na educação especial; 3) a urgência de as esferas governativas (governo federal, estadual e municipal) assegurarem as indispensáveis condições infraestruturais das SRMs, o acesso à escola e a permanência nela dos alunos da Educação Especial.

Será assim que as políticas educativas e as leis deixarão de ser apenas configurações institucionais, transformado-se então em dispositivos de inclusão e de construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cláudia Alexandra Góes de. Sala de Recursos Multifuncionais. In: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (Org.). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011.

BRASIL. *Documento Orientador Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite*. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: < <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>> Acesso em: 09 de junho de 2017.

BRASIL. *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*. Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção1, p.17 21.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 09 de junho de 2017.

BRASIL, *Lei N° 010172 de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 9 de junho de 2017.

CARNEIRO, Samira F. A Política de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais: Perspectivas de Gestores, Professores e Pais da Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN. *Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró: 2014.

MALHEIRO, Cícera Aparecida Lima; MENDES, Enicéia Gonçalves; BOTURA, Regiane Ribeiro. *Análise da distribuição das salas de recursos multifuncionais no Brasil*. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Londrina de 08 a 10 novembro de 2011.

MEC. *Portaria Normativa N° 13, de 2007*, dispõe sobre a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, 2007.

MENDES, Enicéia G. *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns*. Projeto 039. São Carlos: UFSCar, 2010.

MOSSORÓ. *Lei N° 2.717 de Dezembro de 2010*, que institui a política de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró e dá outras providências. Mossoró, 2010.

MOSSORÓ. *Plano Municipal de Educação*. PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ, 2004.

SECADI, Portaria nº 25, de 2012. Dispõe sobre orientações para a abertura de novas Salas de Recursos Multifuncionais, 2012.



PARTE

3

**ENSINO
E ARTES**

8

JUCIEUDE LUCENA EVANGELISTA
KARLLA CHRISTINE ARAÚJO SOUZA
ANTÔNIO ELDER NOLASCO
GERÔNIMO DE PAIVA SILVA

OFICINA DA IMAGINAÇÃO: A ARTE DA NARRATIVA NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.161-185



INTRODUÇÃO

Este texto trata de um experimento realizado no PIBID de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que constituiu a pesquisa de Doutorado que originou a tese intitulada: “Sobre Imagens, Pensamento e Educação: narrativa de uma caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola”, de autoria do professor Jucieude de Lucena Evangelista. O experimento tratou do uso da imagem no ensino de Sociologia do Ensino Médio e lidou com a concepção de imagem como imaginação. Essa concepção tem como pressuposto a condição humana de imaginador, concebida pela relação indissociável entre imagem e pensamento.

Com esta base, justifica-se a geração de imagens através da palavra e da escrita narrativa. A despeito da fabricação de imagens pela cultura midiática, a pesquisa partiu do pressuposto de que a criação de imagens não é meramente uma expressão técnica, mas constituinte do pensamento humano, sendo o pensamento a fonte primordial de qualquer imagem. De onde se inferiu que os bolsistas do PIBID, professores em formação, poderiam ser estes construtores do pensamento em suas aulas de sociologia.

Para dar conta da experiência foi-se consultado o currículo de sociologia para o ensino médio, para que pudéssemos eleger o conteúdo que seria refletido durante o processo. O tema escolhido foi ciência e senso comum. O currículo propunha como objetivo para este tema entender como se dá as diferentes formas de conhecimento; conhecer os pressupostos do conhecimento científico, para então, entender as ciências sociais, como elas operam e para que servem.

A pesquisa sobre imagem foi acolhida pelo subprojeto Ciências Sociais por coadunar com nossa compreensão de educação e com as metas estabelecidas em nosso planejamento. Compactuamos

com a ideia de que a educação é um processo e que o professor é o mediador, a fim de que os sujeitos possam introjetar o conhecimento no seu cotidiano e refletir sobre a realidade em que vivem.

Os quatro autores principais que fundamentaram esta experiência foram Giorgio Agambem, Edgar Morin, Walter Benjamin e Clarissa Pinkola Estés, sendo a última quem nos alimentou a alma com a importância de contar histórias como forma de revigorar a subjetividade, a criatividade, o imaginário e os afetos. No diálogo com a autora, compreendemos que o ato de contar histórias cumpre três funções importantes para o sujeito:

- i) transformar as histórias individuais em histórias coletivas; ii) torná-las fontes eternas de sabedoria, uma vez que sobrevivem aos grupos que as contam; iii) criar laços de solidariedade entre os sujeitos e tecer redes mais fecundas e duradouras.

Para trazer essa discussão para a relação entre os sujeitos e a escola, destacamos que a escola está fundada sobre a concepção de um pensamento racionalista. Assim a cultura e o conhecimento produzidos e transmitidos a partir da escola tendem a um afastamento do saber intuitivo da vida prática, dos afetos e da dimensão imaginária da vida social, logo, os elementos que fazem parte dessa dimensão da vida são rejeitados ou no mínimo sub-valorizados pela cultura escolar como possibilidades de desenvolver o intelecto.

Do mesmo modo que a escola, a ciência clássica tenta operar a separação entre a razão e a subjetividade na formação do espírito. Por outro lado, as narrativas não operam tal cisão, operam ao mesmo tempo com o sujeito da razão e o sujeito dos afetos e envolve essas duas facetas sob o manto do imaginário. Enquanto a escola busca instigar no sujeito a razão e minimizar a presença da subjetividade, as narrativas buscam seduzir a razão, ao invés de suprimi-la.

Pedimos licença para apresentarmos a narrativa “O Fogo do Conhecimento”, construída pelo bolsista Gerônimo Paiva, a fim de ilustrarmos uma parte importante desse processo, a criação de imagens através das narrativas. Na sequência realizaremos uma análise do material elaborado e relataremos como se deu a experimentação.

O FOGO DO CONHECIMENTO

Era uma vez uma terra muito, muito distante, onde existia uma divisão: os aldeões do conhecimento popular e os deuses da universidade do Olimpo. Ambos eram representados por um símbolo comum e característico, a tocha de fogo. Na aldeia, a tocha de fogo representava o conhecimento popular, as crenças, o senso comum. Na universidade do Olimpo, a tocha de fogo representava o conhecimento científico, técnico, metodológico e experimentado. Assim, quem era aldeão explicava tudo a partir das superstições e crendices populares e quem era da universidade do Olimpo explicava tudo a partir dos métodos e técnicas científicas comprovadas.

Porém, nem todos concordavam com isso, havia um professor chamado Prometeu, que acreditava que todos podiam se utilizar dos conhecimentos científicos, sem excluir ou rebaixar o conhecimento popular. Para ele, havia espaço para os dois conhecimentos conviverem juntos, sem distinção. Certo dia, o professor Prometeu resolveu aprontar algo nunca pensado antes, trocou as tochas do conhecimento de lugar. O fogo do conhecimento popular foi colocado na universidade do Olimpo e o fogo do conhecimento científico foi colocado na aldeia. Pronto, estava causado o burburinho.

Durante todo o dia as aulas na universidade do Olimpo foram dadas sem uma base teórica, sem uma metodologia. Na aula de Biologia

os alunos aprenderam quais plantas eram venenosas pelo cheiro e quais eram boas para chás. Os alunos de Geografia aprenderam como prever um bom inverno a partir da localização dos formigueiros e das formigas, ou a hora do dia a partir da localização do sol, e a hora da noite a partir da lua.

Já na ladeia, os aldeões se questionavam sobre tudo e só se contentavam com uma resposta científica e técnica, o porquê das pragas na lavoura, o porquê de um dos poços ter secado repentinamente, os baixos níveis de chuva, etc. Tudo respondido de maneira técnica e científica.

Mas a atitude do professor Prometeu não sairia impune, o reitor Zeus ficou irado com essa atitude e como representante maior, resolveu punir severamente o transgressor da ordem cósmica. O reitor Zeus possuía poderes incompreendidos por seres humanos, e como tal puniu o professor Prometeu com a perda noturna dos seus conhecimentos. Todas as noites, a coruja do conhecimento vinha e lhe tirava todo o conhecimento. Durante o dia ele o recuperava e durante a noite a coruja o tirava. O período também foi decretado eternamente. O professor Prometeu estava condenado a perder e a recuperar todos os dias o conhecimento. Enquanto era levado para sua sala de pesquisa disse: “Sou um homem condenado a morrer e a ressuscitar todos os dias, que desgraça!”.

Para a sorte do professor Prometeu, alguns o apoiavam nessa ideia. Um deles era o professor Hércules que acabara de voltar dos seus 11 trabalhos mundo afora. Foram esse seus trabalhos: artigo, banner, comunicação oral, portfólio, minicurso, relatório de estágio, monografia, tcc de especialização e dissertação de mestrado. Quando soube do acontecido foi até o professor Zeus e lançou uma proposta: defenderia sua tese de doutorado na universidade do Olimpo, se fosse aprovado, ele perdoaria Prometeu e revogaria seu castigo. O reitor Zeus aceitou a proposta.

Hércules começou a trabalhar na sua tese: Ciência e Senso Comum, filhas da mesma mãe. Sim, Hércules defenderia na sua tese a possibilidade da ciência trabalhar junto com o senso comum, ambos se complementam e não precisam se excluir e foi isso que ele pesquisou, demonstrou e tornou-se doutor na universidade do Olimpo. O reitor Zeus cumpriu com sua palavra e libertou Prometeu do castigo. No seu discurso de formatura estavam presentes todos os professores da universidade do Olimpo e todos os aldeões, ambos no mesmo espaço.

Em seu discurso Hércules emocionou muita gente dizendo: “A ciência hoje demonstra que pode conviver com outro discurso que não seja o seu, baseado nas suas verdades e dogmas, egos e superioridade. A ciência e o senso comum são filhas de uma mesma mãe, mas renegam o seio que as alimentou por muito tempo. Quem sabe assim possamos chegar a um progresso técnico e acima de tudo um progresso humano”. Com uma lágrima no olho o professor Prometeu percebeu que sua atitude não foi em vão.

Esta foi uma das narrativas escolhidas entre as 14 elaboradas. Qualquer uma delas poderia ter sido destacada, optamos aleatoriamente por esta. Cumpre observar que a estrutura da narrativa de Gerônimo é própria de uma narrativa mítica, não somente pelo nome dos personagens, como pelos mitemas: a disputa pelo conhecimento, o castigo, a sublevação do castigo. É claro que o autor utilizou elementos da mitologia grega, mais conhecida entre nós ocidentais, apropriando-se mais detidamente do mito de Prometeu.

O nome Prometeu em grego significa aquele que pensa antes. Na narrativa “O Fogo do Conhecimento” Prometeu é um professor, aquele quem irá primeiro se inquietar com a separação entre as aldeias. O fio desta narrativa parece muito com o motivo do mito de Prometeu, quando este rouba o fogo do Olimpo, que pertencia somente aos deuses, para oferecer aos homens. Na narrativa “O Fogo do Conhecimento”, o fogo não foi roubado, ele já aparecia domesticado e

organizado por meio da divisão entre as aldeias, mas foi trocado para que houvesse uma comunicação entre o conhecimento científico e o senso comum. Portanto, o fogo aparece como a explicação histórica da divisão entre os conhecimentos: mito, religião, arte e ciência. O autor utiliza uma narrativa mítica para explicar as características do conhecimento científico.

Aqui o Olimpo é comparado a uma universidade, instituição mantenedora da ciência da contemporaneidade. E sua autoridade suprema, o reitor, denominado Zeus. Assim como no mito, Zeus condena Prometeu a um castigo, por ter sido arteiro e trocado as tochas que simbolizavam cada aldeia. Dessa feita, não era a águia que viria bicar-lhe o fígado, mas a perda diária da memória e, conseqüentemente, do seu conhecimento. Esse deveria ser um grande castigo para um homem racional e provocador.

Por todas as semelhanças encontradas entre a estrutura da narrativa mítica e a narrativa apresentada por Gerônimo, percebe-se que o autor alcançou o objetivo de realizar a “potência do pensamento” e estimular o “sujeito imaginador”, colocando-se primeiramente como criador de imagens, para conduzir outros à imaginação. Em se tratando do tema escolhido, pode-se dizer que esta foi uma metanarrativa, pois contextualizou em seu próprio novelo as características e a dicotomia presentes entre ciência e senso comum.

O PLANEJAMENTO E A APLICAÇÃO DO EXPERIMENTO NA ESCOLA

O planejamento das aulas aconteceu em dois encontros. O primeiro foi para discutir as estratégias de uso das narrativas e dos vídeos em suas aulas. Essas estratégias serviriam de base para o

trabalho do segundo encontro, que tratou da elaboração coletiva do plano de aula. Esses momentos foram coordenados pela professora Karlla Souza, coordenadora do subprojeto Ciências Sociais.

O conteúdo definido para ser trabalhado nas aulas foi a relação entre indivíduo e sociedade. As narrativas e os vídeos tiveram como assunto a relação entre ciência e senso comum. A estratégia apresentada aos pibidianos para utilizá-los, foi que as narrativas e os vídeos realizados por eles servissem de exemplo aos trabalhos que os alunos do ensino médio deveriam fazer sobre o conteúdo disciplinar da relação entre indivíduo e sociedade. Assim como minha narrativa serviu de exemplo para que os bolsistas do PIBID escrevessem suas narrativas. O trabalho deles serviria de referência para os alunos do ensino médio. O processo consistia em fazer com que esses alunos pensassem o conteúdo sobre a relação entre indivíduo e sociedade e elaborassem essas imagens na escrita de narrativas.

No entanto, essa proposta não foi bem entendida nem assimilada, a principal razão disto foi a preocupação dos bolsistas e das professoras/supervisoras, com a transmissão do conteúdo da aula que divergia do conteúdo das narrativas dos pibidianos. Essa divergência tinha o propósito de evitar que as narrativas fossem usadas como instrumento para a transmissão de conteúdo. Em lugar disso, a proposta era que o conteúdo fosse pensado através de imagens. Isto implicava na experimentação de uma estratégia diferente. A perspectiva da transmissão, ao contrário, implicava na repetição de estratégias já aplicadas para outros meios de comunicação, mudando apenas o instrumento. Mas nesse ponto do trabalho, os pibidianos não estavam acompanhando os objetivos da pesquisa. O mais importante para eles naquele momento era retornar ao exercício de ministrar aulas, e eles se concentraram em realizá-lo do modo como já estavam acostumados. Assim, houve a dispersão dos pibidianos em função desse objetivo e a preocupação com a transmissão do conteúdo da aula monopolizou

a discussão sobre as estratégias de uso das narrativas e dos vídeos, além do trabalho de planejamento.

O elemento desencadeador de toda a discussão foi um questionamento levantado pela professora/supervisora Edila Costa. Ela não estava entendendo o uso de narrativas sobre ciência e senso comum numa aula em que o conteúdo seria sobre a relação entre indivíduo e sociedade. No seu questionamento ela também revelou uma preocupação de ordem prática, com o tempo de aula para contemplar todo o conteúdo. A dúvida da professora naquele momento foi justificada porque ela esteve ausente durante o trabalho de escrita e discussão das narrativas por conta de problemas de saúde.

Expliquei a ela que o experimento contemplava dois momentos: o primeiro no PIBID e o segundo na escola. O que foi feito no PIBID com as narrativas e com os vídeos também seria feito na escola. As narrativas e os vídeos produzidos pelos pibidianos deveriam servir como exemplos da experimentação que realizamos e não como ilustração para o conteúdo. O exemplo da experimentação serviria para que os alunos do ensino médio também realizassem sua própria experimentação. Foi explicado também que as tarefas solicitadas aos alunos seriam realizadas em horário fora da sala de aula e em grupo, para serem apresentadas durante a aula. Como parte da pesquisa, o trabalho dos bolsistas nas escolas também era parte do processo de experimentação.

As dúvidas da professora/supervisora Edila Costa geraram uma série de questionamentos levantados pelos pibidianos e uma discussão em torno da relação das suas narrativas e dos vídeos com o conteúdo da aula. A maior parte dos questionamentos dizia respeito a questões práticas: se o tempo das aulas seria suficiente; se os alunos fariam as narrativas em sala de aula ou em casa; se seriam feitos em grupo e de quantas pessoas; se haveria tempo para os alunos apresentarem as narrativas e os vídeos, entre outras questões. Todas eram pertinentes,

pois tratavam da execução do experimento na escola. Porém, à medida que a discussão avançou as preocupações práticas revelaram-se ocorrer em função da transmissão do conteúdo, e não em função de viabilizar uma abordagem experimental.

O argumento para tentar cessar a discussão entre os pibidianos foi esclarecer que estávamos tratando de um experimento, então esse era o caráter mais importante daquelas aulas. Ao dizer isso não percebia que meu entendimento não estava conectado ao entendimento deles. Naquele encontro, buscava-se a motivação que havia sido criada nos encontros anteriores, com a escrita das narrativas. Mesmo após essas explicações a questão sobre a relação entre o conteúdo das narrativas e dos vídeos e o conteúdo a ser trabalhado nas aulas foi retomada. Desta vez pela bolsista Samantha Leite.

Eu me lembro do currículo. Eu vi que o conteúdo de senso comum e de indivíduo e sociedade estão em diferentes eixos. Aí eu queria saber, como vamos usar senso comum e indivíduo e sociedade? Isso não vai confundir a cabeça dos alunos?

A professora Edila Costa concordou prontamente com Samantha Leite. A partir daí a discussão girou em torno de dois pontos: 1) considerar que a narrativa e o vídeo seriam usados como exemplo do conteúdo sobre indivíduo e sociedade; 2) considerar que o aluno não entenderia que a narrativa e o vídeo seriam usados como exemplo do experimento, e não do conteúdo da aula. Os pibidianos estavam considerando o uso da imagem apenas como ilustração da aula. Tentou-se a explicação de que nosso propósito não deveria ser esse. Porém, continuava a divergência entre o conteúdo das narrativas e dos vídeos e o conteúdo das aulas. Neurivan Melo sugeriu que o exemplo deveria ser direto.

Eu achei isso. Se a gente levasse um vídeo, como o vídeo que eles iriam produzir, um exemplo direto, mas não indireto. Esse exemplo é indireto, um vídeo sobre senso comum para pedir um vídeo sobre indivíduo e sociedade.

Gerônimo de Paiva interveio, expondo seu entendimento para os colegas.

Ao final da aula, nós já falamos sobre indivíduo e sociedade, a relação entre indivíduo e sociedade, a compreensão sobre indivíduo e sociedade, então, eles entenderam, atingimos nossos objetivos na aula de indivíduo e sociedade. Aí a gente fala:

- Agora, vocês vão produzir uma narrativa.
- Como é essa narrativa professor?
- É sobre indivíduo e sociedade, que nós acabamos de falar. Vou trazer um exemplo para vocês. Essa narrativa aqui, que nós construímos sobre o tema senso comum e conhecimento científico.

Apesar dos esclarecimentos que foram apresentados, havia de fato uma dissonância da maior parte dos sujeitos em relação ao que estava sendo proposto. Para tentar sanar a discussão, a professora Karlla Souza usou de sua autoridade de coordenadora e interveio de forma mais contundente.

Isso não está produtivo, isso não está harmônico [...]. o que estou entendendo aqui é que você estão tentando ultrapassar, pular etapas para não fazer o vídeo. O vídeo que vocês têm que fazer. É a única coisa que eu posso entender [...].

Como será a aula? Isso a gente faz aqui, planejando com todo mundo. Agora, achar que o aluno não vai conseguir entender um exemplo porque o exemplo é de outro conteúdo, isso é subestimar a capacidade de nossos alunos. Nós vamos voltar à estaca zero?

- Não, mas eles não fazem isso, eles não entendem isso!

E quando você chega em sala de aula você se surpreende. Então nós vamos nivelar por baixo e dizer que eles não têm capacidade de entender as coisas?

Para isso, nós precisamos questionar nossa própria capacidade enquanto professor também.

Após essa fala, foram retomadas questões trabalhadas ao longo da pesquisa que não estavam sendo levadas em consideração

pelos pibidianos naquele momento. Já havíamos discutido sobre o uso dos meios de comunicação na educação apenas como meios de transmissão de informação. Um dos propósitos da pesquisa era desconstruir essa concepção. O processo de experimentação que realizamos visava fazer o aluno pensar o conteúdo escolar pela criação de imagens mentais expressas primeiramente pela palavra. O vídeo seria a materialização desse pensamento na forma da imagem visual. Transformar o conteúdo das aulas sobre a relação entre indivíduo e sociedade, em narrativas significa criar imagens para e sobre ele.

Esses argumentos podem parecer redundantes para serem usados naquele momento da escrita, mas apesar de todo trabalho que já havia sido realizado, além de toda discussão e reflexão construídas com os pibidianos ao longo de um ano, naquele momento eles foram necessários. Estava evidente naquele momento a sobreposição de uma prática de ensino fundada na transmissão de conteúdo, em relação ao processo de experimentação. Para que a aplicação do experimento fosse viabilizada com a utilização das narrativas escritas pelos pibidianos, a solução foi adotar a seguinte estratégia: usar a narrativa “O mito da solidariedade orgânica”, que foi escrita pelo professor Jucieude, como elemento motivador das aulas. A decisão de usar essa narrativa ocorreu em função da abordagem dos conceitos de solidariedade mecânica e de solidariedade orgânica presentes no texto, pelos quais é possível abordar a relação entre indivíduo e sociedade. Essa narrativa não dá conta de todo o conteúdo sobre essa relação, mas pode servir para abordar como ela aparece no pensamento de Emile Durkheim, que foi uma das referências para a preparação das aulas.

A estratégia proposta aos pibidianos foi usar a narrativa, “O mito da solidariedade orgânica” para apresentar e desenvolver o conteúdo da aula. Eles apresentariam suas narrativas e seus vídeos aos alunos do ensino médio, como parte da experiência que eles realizaram no

PIBID. Com isso os bolsistas assumiriam que sua aula também teria caráter experimental. A abordagem do conteúdo seria construída em função da narrativa. Para completar o experimento, os bolsistas e as professoras/supervisoras pediriam como trabalho escolar, que os alunos escrevessem narrativas sobre o conteúdo trabalhado nas aulas e que também realizassem vídeos a partir delas. Dessa forma, os alunos do ensino médio seriam convidados à experimentação e estimulados a criar suas imagens.

O texto base escolhido para a aula foi, “A sociologia e a relação entre indivíduo e sociedade”, que constitui o segundo capítulo do livro de Sociologia do ensino médio “ Sociologia em movimento”⁸⁹. Este livro apresenta perspectivas clássicas e contemporâneas sobre a relação indivíduo e sociedade. Entre essas abordagens foram destacadas as de Durkheim, Max Weber e Anthony Giddens. Para que os bolsistas preparassem sua exposição, a professora Karlla Souza indicou três leituras desses autores respectivamente: “As regras do método sociológico e da divisão social do trabalho Social”; “Conceitos básicos de sociologia”; “A constituição da sociedade”. Essas leituras não foram abordadas diretamente nas aulas, elas serviram apenas de fundamentação para os bolsistas.

A prática comum no PIBID é que os bolsistas têm duas aulas para executarem seus trabalhos na escola. A primeira aula seria desenvolvida em função da narrativa e ao final, os bolsistas pediriam que os alunos escrevessem suas próprias histórias, para serem apresentadas na aula seguinte. Na segunda aula, os bolsistas receberiam as narrativas e exibiriam seus vídeos. Eles encerrariam o conteúdo sobre a relação entre indivíduo e sociedade pedindo que os alunos também produzissem vídeos a partir das narrativas que tivessem escrito. Os pibidianos orientariam os grupos de alunos sobre a realização desse trabalho em horários extraclasse.

Durante a elaboração do plano de aula, permaneceu a dissonância entre os objetivos da pesquisa e os objetivos dos pibidianos. Eles continuavam pensando a aula de forma independente do uso da narrativa. A primeira estrutura elaborada para o plano de aula não contemplou a narrativa “O mito da solidariedade orgânica”. Após alguma discussão o plano começou a ser elaborado assim:

Objetivo geral:

- Compreender como indivíduo e sociedade se relacionam entre si;

Objetivos específicos:

- Entender como se dá a organização e o funcionamento da sociedade;
- Apresentar a interação entre indivíduo e sociedade a partir das solidariedades orgânica e mecânica;
- Entender como se dá a relação entre os indivíduos que formam a sociedade;
- Apresentar o ponto de vista da primazia da sociedade e da primazia do indivíduo;
- Compreender como a sociedade e o indivíduo se complementam e se constituem simultaneamente.

Conteúdo da aula:

- Os conceitos de fato social, consciência coletiva, solidariedade orgânica e mecânica;
- Comparar a sociedade com um organismo biológico;
- Tipos de ação social em Weber;
- Tipos e ação em Giddens;
- Desenvolvimento do tema (metodologia) Iniciar levantando questões.
 - A sociedade forma o indivíduo, ou o indivíduo forma a sociedade?
 - Que vem primeiro, o indivíduo ou a sociedade?
 - Quais as consequências das nossas liberdades?
 - Como a sociedade funciona?
 - O que é viver em sociedade?
 - Como a sociedade vive em nós?

A narrativa foi considerada como elemento acessório, secundário em relação às outras estratégias pedagógicas, como por exemplo, as perguntas motivadoras que apareceram em primeiro lugar no desenvolvimento do tema.

Foi pedida a substituição das questões motivadoras pelo uso da narrativa, isto colocaria o experimento na elaboração do plano de aula, que até então parecia não estar sendo levada em consideração. A experimentação consistia em abordar o conteúdo através da criação de imagens. Na forma como estava sendo elaborado o plano de aula, essa estratégia estava sendo negligenciada. Colocá-la em primeiro plano, no lugar das questões, por exemplo, faria dela o elemento motivador. A partir da narrativa poderiam surgir questões, então o conteúdo seria desdobrado a partir dela. Dessa forma teríamos as imagens sugeridas pelo texto como elementos motivadores para pensar o conteúdo.

Os diálogos a seguir mostram como se desenrolou o trabalho na sequência. Ao mesmo tempo em que houve entendimento, houve também discordância.

Ailana Nogueira – Eu acho que seria legal, fazer como a gente faz aqui: ler a narrativa, tirar o que a gente entendeu da narrativa e depois fazer os questionamentos.

Jucieude – Isso. Vai desenvolvendo o conteúdo a partir da narrativa, aí a imagem entra como elemento central.

Edila Costa – Não sei se estou sendo tradicional, mas eu vejo como necessário você sempre extrair o conhecimento que o aluno já tem.

Porque, se eu chego e vou colocando conteúdo sem saber o que o aluno já sabe... esses questionamentos podem durar menos tempo, serem mais enxutos, mas eles são necessários para eu saber o que o aluno já sabe sobre o assunto. Eu chego falando sobre indivíduo e sociedade e o aluno – O que é exatamente isso? De onde vem? O que é solidariedade? O que é coesão? Se ele ainda não tem, ou se ele tem algum conhecimento?

Robson Oliveira – Vamos começar com a narrativa. A intenção de trazer “O mito da solidariedade orgânica” não é justamente porque tem uma relação com a aula? Então começamos com a narrativa.

Edila Costa – O que foi sugerido foi que se tirassem as perguntas.

Jucieude – Não se trata de retirar as perguntas. É porque ela está em primeiro plano. Se a pergunta ficar em primeiro plano, aquilo que realmente importa, o que estamos trabalhando aqui, ficaria como acessório.

Se estávamos trabalhando esse tempo todo com a imagem como estratégia para pensar e organizar o pensamento e com isso desenvolver a aula com a imagem, então, temos que pensar primeiro na imagem. Nós podemos pensar – Como e porque eu vou usar essa narrativa na aula? Como ela vai me servir para dar essa aula? Pensando nisso é que a gente pensa lá na frente, sobre o que eu vou pedir aos alunos.

Do modo como o trabalho estava se desenvolvendo, havia a dissociação do trabalho com a imagem da preparação para a aula. Após essa discussão os pibidianos tiveram sua atenção voltada para o uso da narrativa, mas isto não significou que eles se religaram novamente com a experimentação. Os sujeitos haviam retornado para sua zona de conforto, da qual haviam sido retirados pela experimentação com a escrita das narrativas.

Àquela altura dos acontecimentos, estimava-se que os bolsistas tendessem a manter-se nessa zona de conforto e a narrativa seria pouco explorada durante as aulas. Uma das razões para deduzir essa possibilidade foi que a elaboração da aula propriamente não foi acompanhada de orientação. Após a construção coletiva do plano de aula, cada dupla de bolsistas se responsabilizou pela preparação de sua aula isoladamente. Assim como não é praxe o acompanhamento em loco do trabalho em sala de aula pela coordenadora do programa, não havia também a orientação direta da preparação de cada aula individualmente, ou pelo menos não foi assim que ocorreu durante o tempo em que trabalhei com os pibidianos.

O EXPERIMENTO DOS PIBIDIANOS NA ESCOLA

A abordagem definida para as aulas durante o planejamento não foi efetivamente aplicada nas escolas. Assim, o processo de realização das aulas não correspondeu às estratégias desenvolvidas no PIBID. Por esse motivo, o trabalho dentro da sala de aula não está ricamente detalhado aqui. O fato dos pibidianos terem conduzido suas aulas de maneira diversa àquela que foi experimentada foi significativo para a compreensão sobre o sujeito imaginador. Essa divergência indicou a atuação dos dispositivos escolares sobre a formação do espírito imaginador daqueles sujeitos. A consideração desses dispositivos foi importante para que encontrar sentido nos acontecimentos que se processaram desde que foi encerrado o trabalho com escrita das narrativas. Assim, a abordagem sobre o trabalho na sala de aula se deteve principalmente sobre os desvios operados pelos pibidianos em relação à pesquisa, porque foram esses desvios, em lugar da repetição daquilo que foi realizado no âmbito do PIBID, que ofereceram elementos substanciais para as interpretações ao final da pesquisa.

O trabalho na sala de aula começou na Escola Diran Ramos do Amaral, e ocorreu em duas aulas, em 28 de março e 04 de abril de 2016. Nessa escola foram realizadas as aulas de três duplas de bolsistas: Daiane Duprat e Vinícius Pascoal; Janikele Queiroz e Vicente Neto; Bruno Laurentino e Jakson Oliveira. O grupo dessa escola não finalizou o vídeo que deveria ter sido produzido a partir da narrativa “O estigma em torno das doenças mentais”, escrita por Daiane Duprat. Nenhuma dessas três duplas utilizou a narrativa “O mito da solidariedade orgânica”, como foi definido durante o planejamento e a elaboração coletiva do plano de aula.

A primeira dupla a ministrar aula foi Daiane Duprat e Vinícius Pascoal. É importante registrar que, o ambiente da escola não

proporcionou condições adequadas para seu trabalho. A turma continha mais de trinta alunos. O local era uma sala sem janelas, cujo aparelho de ar-condicionado estava quebrado. Havia um único ventilador na sala e apenas a porta como entrada e saída de ar. Nestas condições, a atividade dos bolsistas foi muito prejudicada, independentemente de qualquer relação com a aplicação do experimento. O calor que fazia na sala deixou os alunos muito agitados e pouco propensos a colaborar com o desenvolvimento da aula. Isto ocorreu durante a primeira aula dessa dupla na escola Diran Ramos do Amaral.

Feito esse registro passemos às considerações sobre o trabalho dos bolsistas. Na primeira aula, quando eles deveriam apresentar O mito da solidariedade orgânica, além de apresentar a perspectiva do pensamento de Durkheim para desenvolver o conteúdo sobre indivíduo e sociedade, Daiane Duprat e Vicente Pascoal fizeram apenas a leitura da narrativa no início da aula. Eles não mencionaram que aquela aula também era parte de uma pesquisa realizada no PIBID. Além da leitura inicial, os dois bolsistas não fizeram qualquer outra menção à narrativa durante sua exposição, ela foi dedicada principalmente a explicar a teoria sociológica de Durkheim. Ao final da aula, Daiane Duprat e Vinícius Pacoal pediram como atividade de casa, que os alunos escrevessem uma narrativa sobre o conteúdo trabalhado naquele dia. No entanto, eles não apresentaram como exemplo a sua narrativa, O estigma em torno das doenças mentais. Também não esclareceram que o trabalho deveria ser feito em grupo.

Na segunda aula, o ambiente apresentava condições melhores de trabalho, pois o ar-condicionado da sala estava funcionando. Dessa vez o conteúdo foi abordado a partir das perspectivas de Weber e de Giddens sobre indivíduo e sociedade. A dupla iniciou sua atividade com a leitura da narrativa escrita por Daiane Duprat. Em seguida pediu que os alunos apresentassem os textos que eles haviam escrito. Apenas dois textos foram apresentados. Daiane

Duprat e Vinícius Pascoal esclareceram que a narrativa serviria para a produção de um vídeo que seria parte da avaliação bimestral. Para encerrar a aula, eles deixaram como trabalho a realização dos vídeos, mas da mesma forma como ocorreu na sua primeira aula, a dupla não explicou como deveria ser realizada a tarefa. Visto que o grupo da Escola Diran Ramos do Amaral não havia realizado seu vídeo, eles também não puderam usá-lo como exemplo.

A segunda escola a receber a aplicação do experimento foi a Elizeu Viana. Nesta Escola, o grupo observado foi composto pelas duplas: Neurivan Melo e Francineide Melo; Harly Costa e Beatriz Lima.

A primeira dupla a realizar sua aula deveria ter sido Neurivan Melo e Francineide Melo. Porém, a bolsista Francineide ministrou a primeira aula sozinha. Seu parceiro, por razões particulares, só chegou à escola no final da aula, portanto não participou da atividade.

Francineide Melo iniciou a aula com a leitura de “O mito da solidariedade orgânica”, mas diferente do grupo da escola Diran Ramos do Amaral, ela tentou estabelecer a relação com o conteúdo da aula, fazendo referência à presença na história, das ideias de fato social, solidariedade mecânica, solidariedade orgânica e consciência coletiva. No entanto, ela também não tomou a narrativa como fio condutor, nem informou aos alunos que a aula era parte de uma pesquisa realizada no PIBID. Francineide Melo também se concentrou na explicação da teoria sociológica de Durkheim. Ao final daquela aula ela pediu que os alunos escrevessem narrativas baseadas no conteúdo sobre indivíduo e sociedade, mas não apresentou a narrativa escolhida pelo seu grupo como exemplo.

Na segunda aula, Neurivan Melo e Francineide Melo iniciaram sua atividade com a leitura das narrativas escritas pelos alunos. Assim como ocorreu na Escola Diran Ramos do Amaral, poucos realizaram a tarefa, foram apenas três trabalhos de um universo de mais de trinta

alunos. A dupla esclareceu que os alunos fariam vídeos a partir das narrativas, que serviriam como parte da avaliação do bimestre.

Nessa segunda aula, a dupla fez referência ao experimento feito no PIBID para justificar as narrativas e os vídeos como trabalho solicitado aos alunos. Para incentivá-los, os pibidianos tentaram exibir o vídeo que seu grupo havia realizado, mas não conseguiram porque o equipamento de projeção não funcionou. A aula foi retomada abordando as ideias de Weber a partir do livro *Sociologia em movimento*.

A outra dupla que atuou na Escola Elizeu Viana, Harly Costa e Beatriz Lima, introduziu sua primeira aula sem usar a narrativa “O mito da solidariedade orgânica”. A introdução foi feita a partir de perguntas motivadoras contidas no plano de aula. Eles buscaram desenvolver o conteúdo fazendo analogia entre o organismo social e organismo biológico. Essa abordagem está contida em *O mito da solidariedade orgânica*, que deveria ter sido o fio condutor da aula, mas eles não fizeram nenhuma referência à narrativa. Sua leitura foi feita apenas no final da aula, para servir de exemplo para o trabalho de casa que os alunos deveriam realizar.

Na sua segunda aula, assim como na primeira, a dupla Harly Costa e Beatriz Lima iniciou o trabalho com a leitura das narrativas escritas pelos alunos. Naquela turma houve uma resposta melhor em relação às demais escolas, foram apresentados oito textos. Essa dupla também não conseguiu exibir o seu vídeo por conta de problemas com o equipamento de projeção. Eles continuaram a aula com a abordagem da teoria de Weber e pediram a produção dos vídeos como trabalho escolar integrante da avaliação bimestral.

A última escola foi a Governador Dix-sept Rosado, o grupo daquela escola foi formado pelas duplas: Guilherme Costa e Lilian Rodrigues; Robson Oliveira e Samantha Leite. Suas aulas aconteceram respectivamente nos dias 07 e 14 de abril de 2016.

No caso dessa escola as duas aulas aconteceram em bloco. Cabe registrar que o bolsista Robson Oliveira ministrou sua aula sozinho, Samantha Leite não participou da atividade porque entrou em licença gestante. Na aula de Guilherme Costa e Lilian Rodrigues, eles introduziram a aula com as perguntas motivadoras contidas no plano de aula, assim como ocorreu com Harly Costa e Beatriz Lima. A partir das perguntas eles abordaram a perspectiva de Durkheim para o conteúdo da aula.

Na segunda parte, Guilherme Costa e Lilian Rodrigues abordaram o conteúdo sobre indivíduo e sociedade a partir de Weber. Só nessa parte eles fizeram a leitura da narrativa “O mito da solidariedade orgânica”, além disso, também leram a narrativa “Os mitos da vovó”, escrita por Lilian Rodrigues. A dupla informou que as narrativas haviam sido escritas em uma pesquisa realizada no PIBID e que estavam sendo apresentadas como exemplo das atividades que os alunos iriam fazer como trabalho escolar. Depois da leitura das narrativas eles apresentaram o vídeo e explicaram qual seria o trabalho. Mesmo fazendo referência à pesquisa desenvolvida no PIBID, eles não assumiram a aula como experimento. A narrativa também não foi usada como base para a aula.

Na aula de Robson Oliveira, ele começou pela leitura de “O mito da solidariedade orgânica” e das perguntas motivadoras do plano de aula. Ele seguiu a aula tentando responder a essas perguntas sem estabelecer relação com a narrativa. Depois de desenvolver parte do conteúdo baseado em Durkheim, Robson Oliveira retomou o conteúdo da narrativa, citando que o personagem pai tentou ensinar ao filho como funciona a sociedade, e explicou a ideia de organismo social presente na história. Robson Oliveira ainda a usou para explicar as diferentes formas de solidariedade pensadas por Durkheim. Apesar de ser o único bolsista que se apropriou do conteúdo da narrativa para ministra sua aula, essa apropriação não passou de ilustração.

Na segunda parte da aula, Robson Oliveira apresentou o conteúdo baseado em Weber e em Anthony Giddens. Ele não apresentou aos alunos nem a narrativa nem o vídeo produzidos pelo seu grupo, mas pediu que os alunos escrevessem uma narrativa e fizessem um vídeo como trabalho escolar. Explicou como seria o trabalho e encerrou a aula.

Nota-se que o desenvolvimento de cada dupla em cada aula seguiu por caminhos diferentes. O plano de aula elaborado não foi seguido, e principalmente não houve relação de continuidade entre a pesquisa realizada no PIBID e o trabalho na sala de aula. A pesquisa passou ao largo do exercício docente dos pibidianos.

Após um ano de trabalho com aqueles sujeitos, tentando desenvolver a experimentação como estratégia metodológica, o que significava chegar à sua aplicação na escola com resultados que apontavam para a não abertura daqueles imaginadores à experimentação? Esse foi o principal questionamento levantado naquelas circunstâncias.

Encontrar caminhos para responder a essa questão foi fundamental para compreender a situação contemporânea do imaginador a partir do universo da educação.

Não seria suficiente apontar como resposta simplesmente o fechamento do espírito dos pibidianos. Se isso fosse suficiente para significar os acontecimentos da pesquisa, haveria a negligência daquilo que fundamentou todo o trabalho, a ideia de que imaginar é parte fundante da condição humana, e sendo assim, ela existe em nós em potência. Foi essa potência que buscou-se explorar para desenvolver a experimentação como os sujeitos, porque é ela que pode profanar os dispositivos que capturam o espírito imaginador.

ALGUMAS PALAVRAS

A compreensão a que chegamos sobre o sujeito imaginador foi fundamental para conceber a relação entre experimento, experimentação e experiência. A articulação desses três termos serviu como estratégia cognitiva para pensar a empiria e foi também a base para o desenvolvimento de uma metodologia de uso na educação.

Na medida em que todo o trabalho teve a experimentação como eixo e também como método, não poderíamos considerar como válidos apenas os resultados que confirmassem pressupostos e hipóteses. Foram os elementos que colocaram os pressupostos em xeque, que deram significado a todo o processo. Além disso, dentro de uma pesquisa há limites para se conhecer determinados resultados, o tempo é um deles. Lidar com a construção de experiência implica em lidar com a maturação dos elementos que lhe servem de base. Esse tempo não está necessariamente compreendido dentro dos limites disponíveis neste artigo. Até hoje colhemos os frutos preciosos desta experiência.

A caminhada com o PIBID tem passado por muitos desafios. Esperamos que este trabalho sirva de elemento para o aperfeiçoamento de metodologias significativas para a educação. Alguns dos sujeitos que participaram da pesquisa permanecem no grupo, outros já saíram ou sairão em breve. A todos eles, almejamos que esta experiência seja válida em suas trajetórias de vida e amadurecimento humano e professoral.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Meios sem fim*: notas sobre política. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. *A potência do pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

AGAMBEN, Giorgio. *A comunidade que vem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

AGAMBEN, Giorgio. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. São Paulo: Boitempo, 2011.

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* Chapecó, SC: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Bartleby, escrita da potência*. Lisboa: Editora Assírio & Alvim, 2007.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; v. 1).

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução: Renée Eve Levié. Rio de Janeiro: DIFEL, 1998.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução: Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução: Carlos Aboin de Brito. Lisboa/Portugal: Edições 70.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: Mitos, histórias e arquétipos da mulher selvagem*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 627p.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O dom da história: Uma fábula sobre o que é suficiente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 39p.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *O jardineiro que tinha fé*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996. 92p.

EVANGELISTA, Jucieude Lucena. *Sobre Imagens, Pensamento e educação. Narrativa de uma Caminhada ao encontro do sujeito imaginador na escola*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal, 2017, 410p.

MORIN, Edgar. *Ensinar a viver. Manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. *Meus filósofos*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: necrose*. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, Edgar. *A Religião do Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *O cinema e o homem imaginário: ensaio de antropologia*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

MORIN, Edgar. *A noção de sujeito*. In: Schnitman, Dora Fried (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1990.

MORIN, Edgar. *As estrelas: mito e sedução no cinema*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989.

9

AUGUSTO CÉSAR TAVARES DA SILVA
MARCELO BEZERRA DE MORAIS
JUCIEUDE DE LUCENA EVANGELISTA
JOSÉLIA CARVALHO DE ARAÚJO

ENSINO DE MATEMÁTICA E LITERATURA: POR UMA MATEMÁTICA VIVA, HUMANA E TRANSDISCIPLINAR

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.186-207



INTRODUÇÃO

Neste artigo trago vivências, reminiscências e experiências, perpassadas por mim no exercício da profissão de professor de Matemática e que me transformaram em um profissional que utiliza a linguagem artística literária com o propósito de despertar no estudante o gosto de aprender Matemática. O principal objetivo deste texto é compreender como um professor de Matemática pode buscar uma postura dialógica mobilizando a arte literária para ensinar Matemática.

A proposta é apresentar, em uma perspectiva autobiográfica e numa abordagem transdisciplinar, os passos e caminhos que me levaram a me tornar um professor de Matemática, graduado nos parâmetros da educação tradicional, a optar por mobilizar a poesia e outras linguagens artísticas para dialogar a respeito de Matemática no ensino fundamental. Ao fim, aponta-se para a necessidade dos professores criarem uma postura autônoma e propor um uso mais dinâmico do currículo escolar.

COMO ME TORNEI PROFESSOR: UMA HISTÓRIA AINDA SEM FINAL

Reivindico o que postula Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016) e narro: Como me tornei professor: uma história ainda sem final. Porém, antes, faço a seguinte ressalva:

A incumbência de escrever sobre a minha trajetória profissional exige de mim uma ação complexa de rememorar e relemburar movimentos discursivos e lembranças da vida pessoal que me levam a refletir sobre a minha prática como docente e conduzem-me para que

eu formule algumas percepções sobre minha subjetividade como ser crítico e ser dotado de humanidades (termo alcunhado a fim de que o sujeito assuma o seu papel de homem no sentido abrangente do termo e inserido numa complexa e controversa dialogicidade de nossa humanidade enquanto sujeitos empoderados ou assujeitados) em um espaço potencialmente interpretativo.

Redigido em plena maturidade, faz-se importante trazer esta ressalva porque assim como Passegi (2016), também, diferencio “adultos em formação” de “alunos em formação”. Tal ressalva não é tema central desta narrativa, ainda assim, não custa nada registrar:

[...] ou se prioriza a relação estatutária “professor-aluno”, como acontece na escola, ou se priorizam os conteúdos disciplinares, o que tende a tornar invisível a relação adulto-adulto, e, por conseguinte, uma relação de maior horizontalidade, fundada na “co-operação” entre profissionais, ou futuros profissionais da educação, em permanente formação (PASSEGI, 2016, p. 69).

Neste sentido assumo neste memorial, meu papel de adulto em permanente formação e busco enfatizar uma etapa concreta de minha vida – o percurso profissional – e para tanto assinalo no transcurso da escrita, e no recorte das minhas reminiscências as situações que julguei mais significativas.

O texto escrito em primeira pessoa está dividido em sete tópicos distintos que retratam diferentes etapas da minha atuação como pretendo professor na periferia de Fortaleza. Ao longo do texto, os personagens, os lugares, os diálogos vão dando corpo ao enredo, visando melhor conversar com os autores que de uma forma ou de outra me dão os aportes teóricos que contribuíram e, ou ainda, contribuem para a minha formação enquanto professor de matemática que se pretende ser educador.

Ademais, como narrar sobre si mesmo não é uma tarefa das mais fáceis, antecipo que educador até tenho vontade de ser, mas, por

questões que serão destacadas no decorrer desta narrativa, admito que não passo de um mero facilitador do conhecimento e de um simples servidor de um Estado que pelo descaso que dá à educação pública parece fazer um esforço sobrenatural para que o ensino aprendizagem ocorra da pior maneira possível no interior do ambiente escolar.

NÃO ME SINTO PROFESSOR. EDUCADOR, TALVEZ

Nesta narrativa pretendo responder por meio de alguns relatos de experiência a seguinte pergunta: Como me tornei professor? Tal pergunta poderia ser respondida de forma muito resumida: O ano era 1990. O espaço, uma escola particular de um bairro da periferia de Fortaleza. Os estudantes, crianças do terceiro ano do ensino fundamental. O professor era eu, um mediano estudante de matemática do segundo ano científico da única escola pública de ensino médio que existia no bairro em que eu residia. Foi neste cenário que comecei a lecionar matemática para conseguir a minha subsistência, tendo em vista que minha mãe tinha acabado de falecer e meu pai havia abandonado a família e já fazia mais de dez anos.

A história de como me tornei professor poderia ser contada neste parágrafo se por acaso eu não concordasse com o que afirma, Freire, (1991, p. 58): “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

Além desse argumento freireano, existem outras questões relevantes que me levam a acreditar que a minha história enquanto professor de matemática não se resume em apenas um parágrafo. A

primeira questão é de caráter mais coletivo e já foi muito bem pontuada pela citação acima, ainda mais quando se tem pensamentos que convergem para com a ideia de que o professor é um ser que está em constante construção, ao passo que a segunda, é de fórum mais íntimo, e pode ser sintetizada pela seguinte frase: Não me sinto professor. Educador, talvez... E aqui cabe um adendo: a ideia pode ser de fórum mais íntimo, porém, é muito bem balizada pelo que pontua Passegi (2016, p. 77) “A aprendizagem é autobiográfica ou não é aprendido. O conhecimento é autoconhecimento ou não é conhecimento do qual possamos dispor”. Isto é, não é porque uma ideia é intimista, pessoal no sentido de fazer parte do eu biográfico e não do eu epistêmico que não dever ser considerada científica. Até porque desconfio que algo pode ser pessoal sem ser exageradamente passional.

PROFESSOR OU EDUCADOR?

Antes de tentar responder à pergunta que serve de título para este tópico quero propor dois pontos que julgo essenciais dos quais eu sempre proponho em sala de aula. Primeiro, desejo pôr fim à ditadura do certo. Não estou querendo fazer apologia ao erro. Apenas quero lembrar que não sou obrigado a estar infalivelmente certo. Abrem-se parênteses: (Fermat, matemático francês, afirmou que todo número do tipo $F_n = 2^2 + 1$ era primo, errou redondamente, pois, Euler, provou que para $n = 5$, o número era composto. No entanto, recentemente, usando os números de Fermat foi possível fazer a leitura das configurações de um moderno computador). Fecham-se os parênteses. Tal comentário serve para nos ensinar que com o erro também se pode aprender.

Portanto, nada de verdades absolutas. O propósito é aprender a desaprender. Como é isso? Eu explico: existem certos ensinamentos reproduzidos no interior da escola que são verdadeiros absurdos.

Por exemplo: “*ponto de vista não se discute*”, quer ver outro? “*Manda quem pode obedece quem tem juízo*” Triste! Mas, o que ao meu ver configura-se no pior ensinamento de alguém que se arvora professor: “*tudo é relativo!*” Negativo. A fome, a exploração do homem pelo homem ou a violência contra as mulheres, nada disso é relativo. São constatações irrefutáveis, muitas vezes sequer debatidas dentro da escola. E este fica sendo nosso segundo ponto essencial.

Posto isso, apresento-me dizendo que eu sou Augusto César Tavares, graduado em matemática, tenho especialização em educação matemática e sou um obstinado pela arte do ensinar e aprender. Não me sinto professor, porque suponho que é uma titulação muito pesada que além de carregar uma responsabilidade imensa, paira sobre tal nomenclatura um ar de sabe tudo que é tão nocivo como prejudicial para o sujeito que se advoga discípulo da professora Raimundinha Tavares (ver adendo). Também, não posso ser educador porque simplesmente não consigo exercer tal função devido ao *modus operandi* da moderna escola brasileira, sobretudo, porque tal instituição ainda não está preparada para um profissional que leciona matemática respeitando a autonomia do educando, sua linguagem e seus saberes (FREIRE, 2015).

Assim eu posso acrescentar que sou um facilitador do conhecimento. Um mediador de conflitos. Um agente contratado pelo Estado que busca, no ambiente escolar, dialogar com o estudante ao invés de apenas vigiá-lo, avaliá-lo e puni-lo. A minha proposta, então, busca ouvir, entender e conquistar o estudante a fim de que ele possa despertar para o interesse de aprender matemática e possa, simultaneamente, constituir a sua própria percepção de que a vida humana deve ser vivenciada em união e em comunhão.

Neste sentido, surge uma outra preocupação. Como promover o ensino de matemática tendo como norte esta abordagem humana e cidadã? Ainda mais considerando que historicamente a matemática é

tida como uma disciplina dura, neutra, impositiva e que está fechada na lógica continuísta dos conteúdos gestados, em sua maioria, no continente europeu como ratifica, D'Ambrósio (1996, p. 112): “a matemática ensinada na escola é aquela que predominantemente se desenvolveu na Europa e que recebeu algumas contribuições do povo islâmico e do povo indiano”.

Para sugerir implicações que podem responder a tão complexa indagação acredito que seja necessário que eu relate a respeito da minha prática educativa. Desta forma, penso que uma boa forma de relatar a minha prática no cotidiano escolar é por intermédio de uma narrativa que conste alguns relatos de experiência.

O USO DA ARTE NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Segundo Bertaux (2010), uma narrativa pode ser compreendida como um esforço para retratar uma ação realmente vivida, trilhando este caminho, ousou parafrasear, Passegi (2011), ao me sentir desafiado procuro ir além da imediatez desse tempo na busca de compreender o mundo e a mim mesmo. Desse modo, darei um salto no decorrer retilíneo do tempo com o propósito de chegar em um relato de experiência que julgo ser capilar para a construção e o desvelar do meu eu profissional.

O ano agora é 2015. O espaço é uma escola pública municipal situada na periferia de Fortaleza. Os alunos cursam o oitavo ano e o professor sou eu: servidor público desde 2001. Porém, antes de responder à pergunta que ficou pendente no final da sessão anterior, penso que eu preciso responder basicamente a seguinte pergunta: Quem é o aluno da escola pública? O aluno da rede pública é geralmente marginalizado, é aquele rejeitado pelo sistema, ignorado pela sociedade,

visto na sua comunidade como uma grande oportunidade de se ter mais uma mão de obra explorada e que me vê como um repressor, não como professor, tampouco como um educador. Portanto, ser um professor que respeita a curiosidade epistemológica do educando não é tarefa fácil. Mas, quem disse que seria?

Ainda que eu me considere o educador mais democrático que qualquer leitor de Paulo Freire possa conceber eu continuarei sendo visto, *à priori*, pelo meu aluno, como um repressor. Pois, para meu aluno, as palavras de Freire (2015), isto é, educador que respeita os saberes do educando, reconhece a autonomia dele e aproveita a experiência que eles possuem, por viverem em um ambiente tão hostil, como numa comunidade que sequer tem saneamento básico, para ficar apenas em um exemplo, é quase inexistente.

Por outro lado, para ser educador e até mesmo só professor em tais circunstâncias, são necessárias compreensões, emoções e sensações que geram confiança e transformam o medo em um constante exercício de criticidade - para fazer uso mais uma vez das palavras de Freire (2015) - e tal exercício é algo aplaudido de pé por unanimidade na teoria, mas que na prática é abraçado por uma irrisória minoria.

No entanto, quando estava preparando esta resposta, me veio outra pergunta: em qual escola pública o nosso aluno estuda? De acordo com um ex-aluno meu, que inclusive, atua hoje como professor no Instituto Federal de Aracati (CE), a nossa escola é esta: *“A Educação depravadora ainda respira. Escolas caducas perduram absurdas... distribuindo loucuras, maltratando quereres!”* E eu, digo que mesmo sendo visto como um repressor, mesmo concordando com a ideia de que a escola é caduca, quando estou dialogando em sala de aula, eu priorizo dois diferentes tipos de questões das quais eu chamo de gerais e de específicas.

Nos temas gerais: convido o estudante para repensar a respeito da diversidade cultural, sexual e ambiental, das desigualdades sociais, do machismo, da homofobia, de filosofia, de religião. Já nos temas específicos: converso a respeito de operações fundamentais e de conteúdos que são pré-requisito para outra série.

Eis aqui o principal ponto de preocupação desta narrativa. Como falar de operações fundamentais e de machismo ministrando uma disciplina que segundo D'Ambrósio (1996) tem sido conceituada como a ciência dos numerais e das figuras geométricas cuja principal característica é o rigorismo e o exatíssimo?

Minha única saída, não para responder a tal questionamento, mas sobretudo, para tentar não sucumbir diante de uma escola que está, de acordo com as impressões do autor desta narrativa, aos escombros, foi recorrer à beleza da arte, aos encantamentos da poesia e aos ritmos das músicas. Neste sentido, decidi usar as diversas manifestações artísticas como ferramenta para despertar no meu aluno o gosto de estudar e aprender matemática.

ALGUNS RELATOS GRATIFICANTES

De acordo com Larossa (2014, p. 721) “O relato não constrói somente personagens, mas também lugares”. Neste sentido, trago antes dos relatos, a informação de que não estou dando receitas prontas nem dizendo como deve ser feito o processo educativo, até porque acredito que cada educador ou educadora deve buscar e descobrir o modo mais eficaz para promover o processo de ensino e aprendizagem. Minha preocupação é narrar com a mais fidedigna das certezas um pouco das minhas experiências enquanto trilho meu caminho em busca de me encontrar como um verdadeiro

educador. Educador, que busca uma forma de realizar seu ofício com ternura dialógica e não com o desânimo que pode resultar numa violência simbólica.

Aproveito e cito três exemplos de violência que aconteceram comigo durante este meu percurso à caça de uma formação continuada que definitivamente não são exemplos nem de entusiasmo muito menos de amor.

Exemplo1: Uma colega falando comigo enquanto me dá uma carona:

— ensino médio! Horrível, a educação é uma farsa. Você finge que ensina e o aluno faz de conta que aprende. São moças e rapazes, cada qual o mais arrogante. Você não consegue ensinar, eles não te escutam, não querem nada, no final você inventa a nota, é claro! Não vai reprovar todo mundo. E olha que trabalho numa escola modelo!

Exemplo 2:

Um aluno do fundamental que está calado sem fazer nada numa sala do oitavo ano, depois de ser indagado por mim:

— por que não está fazendo as atividades?

— O senhor implica demais comigo, eu não estou fazendo nada. Se eu sáísse aqui chutando cadeira, batendo em todo mundo, tudo bem. Mas não, eu estou calado e não atrapalho a sua aula.

Exemplo 3:

A coordenadora tentando me acalantar... Depois que eu perguntei para ela o que iríamos fazer quando os nossos alunos comesçassem a nos ameaçar.

— Professor, não se estresse tanto. Eu já fui assim como o senhor. Eu sei como é, mas releve. Faça como eu: na outra escola que não estou na coordenação eu chego paro um aluno que não quer nada e digo. Você não quer, pois não atrapalhe quem quer. Fique bem quietinho, vá fazer um desenho, lê uma revistinha, mas atrapalhar minha aula você não vai. Infelizmente é assim, professor, com o tempo a gente vai perdendo os sonhos.

Estes três exemplos servem para que possamos tirar o que tem de pior neles e assim possamos tentar extrair de nós mesmos, o que existe de melhor para que não paremos de sonhar. E foi assim, ouvindo meus colegas, ficando triste com meus alunos e incentivado pelas leituras dos textos de Ubiratan D'Ambrósio, que por sinal, me foram apresentados pela professora de Seminário de Ensino, Gilvanise Pontes, na época em que fiz, dia de sábado, a especialização em ensino de matemática, na Universidade Estadual do Ceará, que tomei fôlego, respirei fundo e decidi usar a música “Vinte nove” do grupo Legião Urbana, para estudar com os alunos do oitavo ano, as propriedades, os conceitos e particularidades de potenciação no conjunto dos números racionais. É obvio, que nem tudo sai como planejado, mas, só a sensação de ver os alunos acompanhando, em duplas, a música que passava no único som da escola que tocava CD- ROM, só isto, se não dava um sentimento de dever cumprido, ao menos levava-me para um estado de esperança renovada.

Neste sentido, poderia relatar também, o dia em que fiz um varal de cordel na sala de aula e resolvi conversar com os alunos a respeito de multiplicação com dois algarismos, ou então, posso rememorar o dia em que desafiei meus alunos a criarem e responderem uma situação problema a partir da leitura do poema, “Tome Cinco Camarada”, do poeta cearense Costa Senna. As possibilidades são várias. Pode ser que nem todas as estratégias funcionem, mas, pelo menos na mesmice e na estagnação de um marasmo que nega a curiosidade

epistemológica do sujeito elencado por Paulo Freire (2015), o meu fazer educacional não repousará.

A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA QUE RECONFORTA

No mais quero dizer que a minha prática enfatiza os conteúdos básicos, mas respira uma preocupação de envolver e despertar o aluno para uma consciência que respeite a vida e aponte para a construção de um mundo mais amigo e irmanado na experiência humana e identitária de valorização do outro em toda sua plenitude.

Passey (2011) é convincente ao afirmar que entre um acontecido e o seu significado se tem o processo de respaldo e de dar sentido ao que está acontecendo. Assim, aproveito esta narrativa e reparto um texto que faz parte de uma daquelas memórias que a minha mente seletiva faz questão de rememorar: setembro, tarde quente. Gritos de desespero. O despreparo da guarda municipal reproduz uma cena cinematográfica. Apesar da crueldade, ignoro o episódio e prossigo embarcando na parte traseira do ônibus para mais uma viagem em um coletivo lotado. Irreligioso, finjo ter coragem. Em pé nos degraus, ironizo a mensagem: “não estacione aqui”. À minha direita, duas senhoras conversam futilidades. Aborrecido, cansado e pensando na notícia da morte de um colega que tivera, da vida, a dignidade subtraída, fujo para a esquerda.

Vejo ao alcance dos meus olhos, apertando-se entre o condutor do veículo e os passageiros que se espremem mutuamente, uma figura exuberante. Incomum. Difícil explicar: a face parece que fora acarinhada por um colibri, o olhar enternecido, amaciado por uma cor que sugere tenacidade. Os lábios, impossível descrever, contudo, não consigo lembrar de onde conheço aquele sorriso peralta.

Procuo desviar minha atenção, afinal, tenho motivos suficientes para saber que o meu lado afetivo, difere da minha vida profissional que em contrapartida, merece ser valorizada. Num descuido do condutor, o contato do ônibus com a via esburacada produziu um estrondo que só não foi maior do que o impropério que proferiram para homenagear o atual prefeito da capital alencarina. Viagem ligeira, apesar dos pisões e dos solavancos, encontro espaço para observar o que restou da poluída lagoa da Parangaba, outrora, tão retumbante.

Outra vez escorrego o olhar temerosamente. O belo às vezes nos causa medo. As futilidades das duas senhoras dissipam-se diante do enigmático pensamento que busca em vão reconhecer belíssima criatura. O condutor para o veículo e eu desço, ou melhor, desceram-me.

Ainda me desvencilhando da multidão, sou novamente levado para aquele sorriso peralta e surpreendido por uma interjeição que provoca um diálogo no mínimo rejuvenescedor.

- Professor, lembra de mim!?

Pronto. Estava desfeito o suspense. A partir daí conversamos sobre cinema, o quinto semestre de administração, poesia, iniciação a pesquisa, a rispidez do viver, o mestrado, os novos sonhos, os objetivos, os ideais, os projetos e lamentei não termos conversado a respeito de política.

No entanto, estava contente, pois me senti diante de uma mulher de vinte e três anos que se dizia grata por ter sido minha aluna na sétima série, ao passo que eu, atribuía a ela, os meus cabelos embranquecidos. Despedi-me, recebi um aperto de mão e um abraço fortalecedor e antes de subir no próximo coletivo fiz-me uma pergunta digna de um facilitador que se requer educador. Vale a pena usar a arte como instrumento na busca de ensinar e aprender matemática?

DOIS RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

O mais intrigante é que a aluna citada no episódio do coletivo parecia, ao meu ver, tão distante quando eu apresentava alguma estratégia não convencional para introduzir o conteúdo de equação com duas incógnitas, por exemplo, e, por outro lado, em nosso reencontro, ela pareceu tão sincera ao revelar que eu tinha sido significativo para a sua construção enquanto sujeita da sua própria história, sobretudo, quando retratou a respeito do uso das músicas de Belchior nas minhas aulas. Depoimento que me deixou mais confiante neste meu processo de me constituir como um educador à luz do pensamento de Paulo Freire.

Eu lembro ainda que o usufruto da palavra experiência, neste tópico, se associa aos dois conceitos estabelecidos por Passegi (2011); o pessoal do entendimento cognitivo e o de tom mais narrativo que nos encaminha para a aprendizagem.

Agora, passo para o relato narrativo de duas experiências que me ajudam a perceber que o ato de educar, como diz D'Ambrósio (1996, p. 12), faz do “professor um associado aos alunos na consecução da tarefa, e consequentemente na busca de novos conhecimentos”.

O primeiro relato trata-se da criação de um coral de poetas formados por alunos do sexto ao nono ano, que aprendiam matemática com poemas enquanto eram ensaiados e posteriormente recitados nas festividades da escola, e o segundo relato é a respeito da apresentação de uma peça de teatro escrita por mim tendo como base o conhecido texto “Poesia Matemática” de Millôr Fernandes.

A respeito do primeiro, ainda hoje guardo com saudosa lembranças ensaios depois da aula, a escolha do nome do coral, as apresentações e a dedicação de cada estudante para dar o melhor de

si para que a apresentação saísse como fora planejado. Em relação ao segundo relato, recordo que os ensaios aconteciam durante as aulas de matemática, a atenção e o compromisso de toda turma era algo que beirava ao encantador momento em que o professor sente que aquilo que persegue não é uma utopia distante.

Entretanto, para finalizar este relato de experiência devo admitir que todas estas sensações, crenças, experiências e experimentações só são possíveis de serem vivenciadas por causa da minha primeira e eterna professora a qual devo grande parte de minha formação humana. A minha estimada e saudosa mãe: Raimundinha Tavares.

UM ADENDO PARA QUE O NARRADOR NÃO SE SINTA INGRATO

D'Ambrósio (1996, p. 91) afirma que “todo professor, ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo”. Foi justamente isso que aconteceu comigo. De tanto sentir o envolvimento e a firmeza de minha mãe para com seus alunos, eu resolvi seguir os passos dela, talvez, até como forma de manter um pedacinho dela vivo dentro de mim.

É por isso que seria uma ingratidão de minha parte não fazer este adendo. Ainda mais quando sei que a minha procura por esmeros de generosidade, o meu desejo com tanta absoluta riqueza de ternura, que até hoje tanto desejo encontrar, é uma herança que vem do tempo em que animais e plantas viviam em comunhão com o meio ambiente, isto é, tempo em que a ganância humana não era maior do que o reflorestamento de nossa flora, tal como minha mãe e primeira professora ensinava-me.

Lembro-me que quase toda noite antes de me colocar para dormir com aqueles olhos grandes, pretos e repletos de sabedoria singela, minha mãe pronunciava com leveza, a frase que hoje eu reproduzo para o neto que ela nunca irá abençoar: faça a vida valer a pena, filho meu.

Neste contexto, não para fechar a questão, mas na tentativa dialógica de abri-la ainda mais, eu sigo e prossigo inquietando-me e perguntando aos que estão ao meu redor: Qual currículo pode atender ao professor que se pretende ser educador, ao aluno caracterizado em sua própria comunidade como mais um sujeito destinado à mão de obra braçal e à escola pública, que ao meu ver encontra-se cada dia mais e mais aos escombros ou inserida em um fosso de incongruências pedagógicas ou incoerências educativas, sobretudo, porque em plena era digital, algumas não têm sequer um amplo e ostensivo laboratório de informática?

QUAL CURRÍCULO: NÃO-BANCÁRIO OU CARTESIANO?

Para Bernstein (2013, p.19), “os cientistas se diferenciam das outras pessoas por não suportarem não saber as respostas para perguntas como o que faz a água ferver, as plantas verdes ou o céu azul? ”. Apesar de não me considerar um cientista nestes termos (e estando, paradoxalmente, em um processo de formação para ser um outro perfil de cientista) e, portanto, não me enquadrar no discurso iluminista e determinista de Bernstein, Eu, em meu processo formativo de me tornar um educador, faço quase que cotidianamente a inquietante indagação vislumbrando o meio educacional: como seria se a matemática fosse amada ao invés de odiada? Suspeito que tal pergunta feita por um professor que faz parte de uma escola

de educadores que foram ensinados a acreditar que se a matemática fosse menos temida, os sujeitos se sentiriam mais confiantes, menos tímidos diante de um cálculo e mais encorajados em aprendê-lo, as pessoas, talvez, pudessem até se sentirem mais fortes diante dos desafios que a vida lhes oferecem.

Por outro lado, apesar de sua roupagem elegantemente idealista, tal percepção equivoca-se pelo excesso de generalização. Tal contraponto recebe reverberação do professor Ubiratan D'Ambrósio (1996, p. 89), quando o respeitado pesquisador faz uma corajosa crítica ao exagerado gosto que o professor de matemática dispensa ao “currículo cartesiano”:

Como objetivos específicos da educação matemática recorria-se a argumentos insustentáveis pela sua generalidade, tais como ajudar a desenvolver um bom raciocínio e pensar com lógica e clareza. O elenco de conteúdos propostos para atingir esses objetivos era um desfile de conteúdos mortos, e, portanto, inúteis, transmitidos com uma metodologia mistificada e mistificadora.

Menos em querer refutar tal pensamento e mais para traçar outra aresta concernente a esse tema, ao invés de perguntar como seria se a matemática fosse amada, talvez, tivesse mais conexão indagar como fazer para a matemática não ser tão odiada? Intrigante questionamento parece nos conduzir para outra pergunta fundamental e de igual importância. Qual o papel do professor de matemática neste processo? A este respeito D'Ambrosio (1993, p. 35) é conciso e convincente ao citar no artigo “Formação de professores de matemática para o século XXI: o Grande Desafio”, as quatro “Características desejadas em um professor de matemática: visão do que vem a ser matemática, visão do que constitui a atividade matemática, visão do que constitui a aprendizagem matemática, visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem matemática”. Minha proposta ao fundir literatura com matemática está assentada nesta proposta.

Mas, voltando para a pergunta anterior, D'Ambrosio (1996, p. 121) sugere uma educação universal que possibilite a criação de uma nova organização planetária:

Essa proposta tem implícita nela uma ética que eu chamo de ética da diversidade: respeito pelo outro com todas as suas diferenças; solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência; cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum.

Segundo Santos e Oliveira (2014, p. 3), cabe aos docentes, como sujeitos que atuam na escola, aplicar ou não as políticas curriculares fomentadas pelo governo:

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo inclusive sua força de indução de práticas nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas educacionais. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, e ressignificadas contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e da apropriação do mundo.

Reverberando o pomo da citação acima, eu poderia terminar este artigo propondo aos professores de matemática que experimentem usar em suas aulas a literatura para ensinar matemática. Contudo, apesar dos recortes elencados, das experiências citadas e de um punhado de certezas que me levam a confiar que esta metodologia é exequível, eu prefiro não fechar a questão e sugerir ao professor-leitor o direito de fazer suas interpretações, conclusões e, por conseguinte realizar suas próprias escolhas e decisões. Assim, com a finalidade de ajudá-lo a tomar a decisão mais coerente, partilho o finalzinho de um diálogo registrado por Fernando Pessoa e que ocorreu entre Alberto Caeiro e Álvaro de Campos, quando ambos tentavam compreender o conceito de infinito:

Não concebo nada como infinito. Como é que eu posso conceber qualquer coisa como infinito? “Homem”, disse eu, suponha um espaço. Para além desse espaço há mais espaço, para além desse mais, e depois mais, e mais, e mais... não acaba.... Por quê? Disse, o meu mestre Caeiro. Fiquei num terremoto mental. Suponha que acaba, gritei. O que há depois? Se acaba depois não há nada respondeu. [...] Olhe Caeiro.... Considere os números... onde é que acabam os números? Tomemos qualquer número _ 34, por exemplo. Para além dele temos 35, 36, 37, 38 e assim sem poder parar. Não há número grande que não haja número maior... Mas, isso são só números, protestou o meu mestre Caeiro. E depois acrescentou olhando-me com uma formidável infância: o que é o 34 na realidade? (PESSOA, 1975, p. 134).

O número 34, faz muito sentido quando se fala numa quantidade, numa grandeza ou para representar um código. O mesmo vale para os outros números. Por que com o infinito seria diferente? O mais curioso nesta conversa entre Caeiro e Campos é saber que na época em que Fernando Pessoa a escreveu, uma vez que este veio a óbito em 1935, a Teoria de Einstein que discute a hipótese da finitude do universo fazia pouquíssimo tempo que tinha sido enunciada em 1915, ou seja, caracterizava-se por ser na época do diálogo como uma teoria ainda pouco conhecida pelo grande público. Mais curioso ainda é saber que atualmente, existem autores confrontando o universo finito de Newton com o cosmo curvo e em expansão de Einstein. Em outras palavras, porque enrijecer o infinito, delimitar o conhecimento? Seja este matemático ou não? Principalmente, quando se sabe que “Godel (1931) contrariando Hilbert (1921) demonstrara que a matemática não está livre de contradições” (FAJARDO, 2018, p. 14). Sendo assim, por que tanta suposta pureza e tamanha dureza ao promover o estudo de logaritmos e algoritmos? Que sentido esse tipo de abordagem tem? Todas estas indagações fazem-me imaginar como seria se um professor ao adentrar numa classe fosse interrogado por um de seus alunos?

— Professor, se a hipótese não admite teste não é ciência é ficção científica. Como dialogar, reputar ou refutar este pensamento?

O professor com a leveza de quem pensa, logo depois de distribuir um sorridente bom dia, pontuaria, fitando suavemente o estudante:

— Até onde compreendo, a ciência lida com aquilo que é possível/passível de teste..., mas, a pergunta que eu faria é outra: O que é ciência? Não é um conjunto de fatores pensados, de vivências sentidas ou experiências observáveis, que dizemos e aceitamos como verdadeiro? E o que é ficção? É uma criação que não aceitamos como verdadeira? O que nos diz? (Informação verbal).

— Vou pensar... (Devolveria o aluno).

E o professor virando-se para a classe, prosseguiria:

— Já notaram que num determinado contexto (o positivista, por exemplo) muito do que aceitamos hoje como ciência não era tido como verdadeiro, era então ficção? E se mudarem todos os parâmetros do que é científico, o que temos como ciência se tornará ficção? (Informação verbal).

— Então, a ciência é uma ficção? (Interromperia outro aluno).

— Eu não diria isso, mas, perguntaria: Qual o limite entre ciência e ficção? (Informação verbal)¹⁹.

Diante de tantas reflexões, acrescento mais uma, como inserir a ciência ou promover o espírito de pesquisador na escola básica? Neste campanário de subjetivações que pululam e fervilham em minhas ponderações, Santos (2007, p. 39), sugere que haja “consciência de

19 Informação fornecida pelo professor Marcelo Bezerra de Moraes, em orientação por meio de redes sociais, em maio de 2019.

que, qualquer que seja o método adotado o pesquisador precisa se manter atento para suas vantagens e desvantagens”, pois, segundo Silva e Menezes, nas palavras de Santos (2007, p. 34), “o percurso, muitas vezes, requer ser reinventado em cada etapa, já que o investigador precisa não somente de regras, mas também de muita criatividade e imaginação”. Já nas minhas palavras, ao considerar o atual quadriedro da educação pública deve-se compreender que existem vários poliedros para serem construídos e reconstruídos dos quais, neste artigo, toquei e retoquei apenas em dois, um é desenhado no currículo cartesiano e o outro é pensado e repensado no currículo da educação não bancária. Qual deles você escolhe?

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Jeremy. *Albert Einstein e as fronteiras da física*. Traduzido por André Czarnobai — 1ª ed. — São Paulo: Claro Enigma, 2013.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.

D'AMBROSIO, Beatriz S. Formação de Professores de Matemática para o Século XXI: o Grande Desafio, *Pro-posições*, v. 4, n.1, p. 35-39 mar. 1993. <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1757/10-artigos-ambrosiobs.pdf>>

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Educação Matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

FAJARDO, Rogério Augusto dos Santos. *Teoremas de Incompletude de Godel e os Fundamentos da Matemática*. ime.usp.br 2018, Disponível em <https://www.ime.usp.br/~fajardo/godel.pdf> acessado em 20 de junho de 2019.

FERNANDES, Millor. *Poesia Matemática*. Belo Horizonte: PIPcbc, 2011.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Alterações e manutenções: leituras sobre a geometria como saber escolar. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, v. 29, n. 51, p. 403-414, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127500>>.

LAROSSA, Jorge. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész, *BOLEMA*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 717-743, ago. 2014.

MORIN, Edgar; AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINE, Marília Costa. *Inovação e Interdisciplinaridade na Universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Sousa. São Paulo: Triom, 1999.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Erica. (Org). *ALTERidade: O outro como Problema*. 1ed. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, v. 1, p.13-39.

PASSEGGI, Maria; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, p. 111-125, jul.2016. <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579>>.

PESSOA, Fernando. *Ficções do Interlúdio*. Poemas completos de Alberto Caieiro. Rio de Janeiro: Manancial, 1975.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 1-20, n.01, p.105-124, jun. 2002. <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>>.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. *Ensino médio inovador: Resignificações de Educação de Qualidade em Contextos Locais*. Fortaleza: Eduece, 2014.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. *De Novo Ensino Médio aos Problemas de Sempre - Entre marasmos, apropriações e resistências escolares*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

10

JOSÉ RENATO PEREIRA BRASIL
JUCIEUDE DE LUCENA EVANGELISTA

ROLE PLAYING GAMES (RPG) E EDUCAÇÃO: UMA JORNADA PELO ESTADO DO CONHECIMENTO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.208-228



INTRODUÇÃO

Dentro do contexto atual da educação é perceptível o quanto a tarefa da docência está se tornando difícil, haja vista o conflito de interesses entre professor-aluno em relação às atividades e o fazer docente em sala de aula. Com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem percebemos que os professores estão em uma busca contínua por novas abordagens e metodologias que utilizem os mais variados recursos pedagógicos como: slides, músicas, vídeos, documentários, reportagens, entre outros, com a finalidade de melhorar o seu fazer docente. Todavia, é perceptível que tais recursos diante da nova realidade em que os discentes estão inseridos, não conseguem suprir as expectativas de toda a turma, gerando insatisfação e desmotivação em relação aos conteúdos ministrados.

A sociedade da qual fazemos parte vem passando por transformações rápidas e vertiginosas, essas transformações exigem que os professores estejam em um constante processo de reciclagem e readaptação frente a essas mudanças, principalmente no que se refere a sua prática docente diária. De acordo com Assmann (2000) as mudanças rápidas e tumultuadas da sociedade atual exigem que a educação assuma o papel que lhe é pertinente, ou seja, de contribuir para o esclarecimento, para a construção de uma nova consciência alicerçada na singularidade e na dependência recíproca entre os seus membros.

Diante dessas efervescentes mudanças, realizamos um mapeamento acerca do Role Playing Games (RPG) como estratégia metodológica, com o intuito de conhecer as suas potencialidades bem como saber o modo que vem sendo utilizado em sala de aula.

A utilização do RPG como estratégia metodológico vem sendo utilizado com êxito no processo de ensino e aprendizagem nas áreas

de história, matemática, física, biologia, etc, como sinaliza Pavão (2000), Marcatto (1996) e Rocha (2006).

A relevância da utilização dessa modalidade de jogo como ferramenta didático- pedagógica, advém do seu caráter lúdico e envolvente, em que os alunos passam a vivenciar o conteúdo a partir da jornada ou campanha²⁰, o que acaba gerando uma maior identificação dos discentes com a temática abordada. Outro fator relevante em relação ao uso do RPG como estratégia metodológica são as situações-problema geradas ao longo da jornada que permite aos discentes superarem desafios que lhe são impostos, cuja superação exige raciocínio, pensamento rápido, ideias coletivas, elementos que caracterizam o processo de aprendizagem e são exigências que a sociedade atual nos impõe.

O interesse pela temática do RPG como estratégia metodológica de ensino surgiu da intenção de experimentar um recurso além do uso do livro didático.

Nos estudos que realizamos, pudemos observar que o RPG tem contribuído de modo significativo para o desenvolvimento de estratégias de ensino baseadas no caráter lúdico do jogo, haja vista, que o processo de ensino atualmente é baseado apenas na transmissão e reprodução do conhecimento historicamente acumulado, como destaca Paulo Freire (2005) trata-se de uma educação bancária que não leva os educandos a realizarem um exercício de criticidade e interpretação da sociedade a sua volta. Essa linha de pensamento e raciocínio é ratificada por Cortelazzo (2000, p. 22):

A educação escolar tem baseado na transmissão e a difusão do conhecimento através da linguagem escrita. [...] dessa forma o pensamento linear fundamental para a clareza e distinção de

20 "Denominação dada a cada partida ou rodada de um jogo de RPG, sendo que jornada para uma partida de curta duração e campanha para uma partida que pode durar dias, meses ou anos." Jackson (1994).

conceitos vê-se ameaçada ao ser deixada de lado diante de novas formas de interação humana, baseados no som, imagem e na palavra falada.

Devido a essa problemática, o RPG surge como uma estratégia metodológica que minimiza o gargalo existente no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Marcatto (1996, p. 12):

No RPG o jogador não é um mero espectador, mas um participante ativo que, como um ator, representa um papel e, como um roteirista, escolhe caminhos e toma decisões, nem sempre previstas pelo mestre, contribuindo na recriação da aventura.

Nesta perspectiva, o jogo possibilita o desenvolvimento cognitivo, a criatividade, estimula a pesquisa, melhora a convivência em grupo, ou seja, gera um maior nível de aprendizagem nos alunos. Uma das maiores contribuições do RPG para o ensino e aprendizagem está na possibilidade de se discutir temas do cotidiano e que essa discussão permita um crescimento individual dos jogadores/alunos através da experimentação de novas experiências e vivências coletivas, outro fato que merece destaque é que o jogo permite uma maior autonomia, onde este deixa de ser apenas um agente receptor passando a agir diretamente no seu processo formativo.

Para que esse quadro se concretize é crucial realizar reflexões sobre o RPG para dar maior ênfase e objetividade na sua utilização. Este, por sua vez deve contemplar aspectos que não apenas possam gerar alternativas para a superação da deficiência do processo de ensino e aprendizagem, mas que levem a produzir consequências benéficas para os atores do processo como um todo.

Com base nas reflexões anteriores, estabelecemos como objetivo analisar os trabalhos que se debruçam sobre a utilização do RPG como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de conhecer quais os caminhos percorridos por outros pesquisadores. Para materializar esse propósito

realizamos os seguintes questionamentos: Qual embasamento teórico utilizam? Quais metodologias foram empregadas para a confecção dos trabalhos? Que enfoque estes trabalhos tiveram? Seguindo essa linha de raciocínio e os questionamentos realizamos o mapeamento.

METODOLOGIA

Como já mencionamos anteriormente, o presente artigo visa realizar um mapeamento e análise a acerca de trabalhos acadêmicos que versam sobre RPG e educação. Para tanto, estamos nos respaldando nos escritos de Meda (2009), Ferreira (2002), Romanowski e Ens (2006) que nos seus textos defendem a importância de se realizar um trabalho nestes moldes.

De acordo com Ferreira (2002, p. 257):

[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado e teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

A finalidade do presente artigo é justamente estar a par dos trabalhos que vêm sendo produzidos ao longo dos anos acerca da referida temática.

É importante salientar que o presente artigo trata-se de um “estado do conhecimento”, tendo em vista que os resumos e textos que fazem parte do corpus de análise foram obtidos apenas em um setor de publicações (ROMANOWSKI, 2002).

É importante esclarecer que “estado do conhecimento” não é apenas um levantamento de material já produzido sobre uma

determinada área do conhecimento, mas um minucioso diagnóstico e avaliação crítica do que foi mapeado na pesquisa.

Seguindo essa linha de raciocínio, realizamos uma pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES, pois este disponibiliza todos os trabalhos produzidos na pós-graduação no Brasil.

Para a operacionalização da pesquisa utilizamos os seguintes descritores RPG, “RPG e ensino” e “RPG e educação”, a importância da utilização de descritores como ressalva Romanowski (2002) é um procedimento basilar para a realização deste tipo de levantamento/pesquisa.

O resultado obtido foi surpreendente, encontramos cerca de 268 trabalhos distribuídos em 36 teses e 232 dissertações, tendo em vista a dimensão da pesquisa e o tempo disponível para a sua operacionalização, foi necessário rever os descritores e atribuir alguns filtros à pesquisa, como grande área de conhecimento, área de concentração no qual os trabalhos se enquadram.

Partindo da ideia de redefinir os descritores e obter um resultado satisfatório e condizente com os objetivos traçados para a operacionalização da pesquisa, realizamos três procedimentos distintos no que se refere à utilização e aplicação dos descritores.

Em um primeiro momento utilizamos os descritores *RPG e ensino* no qual encontramos apenas um trabalho de acordo com estas coordenadas, por considerar insuficiente para o objetivo que foi traçado fizemos uma segunda busca, sendo que desta vez utilizamos os seguintes descritores “RPG e educação” entre aspas, obtendo como resultado quatro trabalhos sendo uma tese de doutorado, duas dissertações de mestrado acadêmico e uma dissertação em mestrado profissional, entretanto devido as metas definidas e a densidade da pesquisa consideramos que os trabalhos eram insuficientes, tendo em vista que proporcionaria uma visão superficial acerca do objeto de estudo.

Em um terceiro momento utilizamos os descritores RPG e educação associados aos seguintes filtros: *ciências humanas* e *educação*, com o intuito de conseguir um corpus de análise mais sólido e robusto, que pudesse oferecer um melhor quadro acerca do RPG e a sua aplicabilidade no processo de ensino e aprendizagem. O resultado obtido com essas novas coordenadas foi mais significativo do que os anteriores. Após esse procedimento chegamos a um total de 22 trabalhos, sendo duas teses de doutorado e vinte dissertações de mestrado.

Com o intuito de fornecer maior solidez ao artigo, realizamos uma outra análise mais criteriosa que foi além dos títulos, tendo em vista que estes possibilitam apenas uma ideia superficial do trabalho e trazem uma rápida referência ao tema e em alguns casos esporádicos o título não faz jus ao que está presente no trabalho na íntegra (SEVERINO, 2007).

Ao percebermos tal fragilidade resolvemos ser mais enfáticos na análise do conjunto de teses e dissertações selecionadas. Mediante exposto, passamos a analisar outras partes do trabalho como: resumo, introdução e conclusão a fim de nutrir melhor a análise e fomentar resultados mais palpáveis e coesos.

Contudo, ao analisarmos o resultado obtido, através dos títulos e resumo observou-se que o conteúdo de alguns trabalhos não traz contribuição significativa para a discussão que proponho no presente artigo, apesar de estarem condizentes com os descritores estabelecidos. Esses estudos fazem referência a utilização do RPG eletrônico, Santos (2011), Vidal (2002), Alves (2004), Cabaleiro (2007), Rosa (2004). Já os trabalhos de Martins (2000), Samagaia (2003) e Carvalho (2007), apesar de estarem presentes nos resultados da pesquisa não apresentam uma relação direta e intrínseca com os objetivos traçados, pois estes tratam do processo de gamificação, ou seja, o uso de jogos com o intuito na educação e entre os vários jogos

utilizados está presente o RPG, todavia nós queremos nos debruçar sobre aqueles trabalhos que tratam exclusivamente sobre o uso do RPG no processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados obtidos através da pesquisa no banco de teses e dissertações da CAPES acerca de RPG e educação, delineamos uma análise sobre o conteúdo, metodologia, abordagem teórica que cada autor realizou em seu trabalho, como intuito de entendemos como o RPG vem sendo utilizado em sala de aula, bem como a temática está sendo abordada academicamente.

Pautados em tal interesse elaboramos um quadro síntese com todos os trabalhos selecionados e condizentes com os nossos objetivos, sendo que nesse quadro são apresentados os autores, os títulos dos trabalhos, tipo, instituição de ensino e ano de publicação do trabalho. A seguir, o quadro 1 com os trabalhos, os títulos alinhados com a abordagem que estamos nos debruçando.

**QUADRO 1- Teses e dissertações do banco
CAPES acerca de RPG e educação.**

Autor	Título	Tipo de estudo	IES	Ano
Pavão, A.	A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplaying games.	Mestrado	PUC-RJ	1999
Braga, J. M.	Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de roleplaying game (RPG).	Mestrado	UFJF-BA	2000
Fairchild, T. M.	O discurso de escolarização do RPG.	Mestrado	UNESP	2004

Freitas, L. E. R.	O Role Playing Game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo - um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar.	Mestrado	PUC-RJ	2006
Rocha, Mateus	RPG: Jogo e conhecimento - o roleplaying game como mobilizador esferas do conhecimento'	Mestrado	UNIMEP	2006
Fairchild, T. M.	Leitura de impressos de RPG no Brasil: o satânico e o secular.	Doutorado	UNESP	2007
Freitas, V. M. de.	Leitura e escrita de jovens em contextos de RPG.	Mestrado	UFMG	2007
Cardoso, E. T.	Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história.	Mestrado	UNICAMP	2008
Vasques, R. C..	As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar.	Mestrado	UNESP	2008
Schmit, W. L.	RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos.'	Mestrado	UEL	2008
Silva, M. V.	O Jogo de Papéis (RPG) como Tecnologia Educacional e o processo de Aprendizagem no Ensino Médio	Mestrado	UTP	2009
Silveira, F. da S.	"Quebrando a máscara": o RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis'	Mestrado	ULBRA	2009
Fujii, R. S.	Um estudo sobre a argumentação no RPG nas aulas de Biologia.	Mestrado	UFPR	2010
Oliveira, G. R. de.	A FORJA DA ALMA: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG.	Mestrado	UFPA	2012

Fonte: Elaborado pelo autor com base no banco de teses e dissertações da CAPES. Disponível em: < <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses> > Acessado em 29 abr. 2019.

Após esse levantamento quantitativo, iniciamos as nossas ponderações acerca dos trabalhos, em primeiro momento ficou nítido que são pouco os trabalhos que tratam da temática RPG e educação, o que de um modo geral podemos inferir que existem poucos pesquisadores que se dedicam a estudar a referida temática. O que pode ser entendido como algo positivo, um caminho que ainda não foi explorado.

No que tange à análise do corpus de trabalhos selecionados iniciamos nossos apontamentos no que diz respeito ao uso do RPG como estratégia metodológica, com base nesta premissa nos debruçamos sobre os textos de Freitas (2006), Rocha (2006), Cardoso (2008), Silva (2009), Vasques (2008) e Fujii (2010) os quais tinham como objetivo realizar uma análise acerca da importância do RPG como estratégia metodológica no processo de ensino e aprendizagem; e como essa experiência pode contribuir para o desenvolvimento da expressividade e criatividade dos alunos por meio do uso das múltiplas linguagens. Outro ponto relevante presente nos objetivos dos trabalhos dos autores citados anteriormente refere-se ao movimento de apropriação do RPG pela escola, em virtude do jogo oferecer uma possibilidade alternativa e viável em substituição às práticas educativas do modelo educacional dominante, ou seja, o uso do RPG acaba se tornando uma estratégia metodológica emancipatória que possibilita, tanto ao professor como ao estudante superar as amarras presentes no processo de ensino dominante, marcado pelo enciclopedismo e a decodificação de símbolos.

Esse ponto é evidenciado de maneira mais contundente no trabalho de Silva (2009, p. 54)

“o jogo de interpretação traz uma série de inovações que podem contribuir para as práticas pedagógicas atuais e superar algumas defasagens”. Já Cardoso (2008, p. 93-94) por sua vez destaca o porquê do RPG poder ser uma estratégia viável no processo de ensino e aprendizagem:

O jogo RPG possui características que o tornam uma excelente ferramenta educacional, pois promove a socialização, cooperação, criatividade, interatividade e interdisciplinaridade.

a) Socialização: a própria atividade de RPG desenvolve a socialização. Os jogadores conversam entre si e com o mestre, trocando ideias e expondo as ações de seus personagens. Juntos, eles criam uma história. Eles também aprendem que seus atos trazem consequências, pois a história muda de rumo com as ações dos personagens.

b) Cooperação: para serem bem sucedidos diante dos desafios propostos pelo Mestre na história, os jogadores têm de cooperar entre si. As habilidades de seus personagens são complementares.

c) Criatividade: os jogadores desenvolvem sua criatividade ao imaginar na história e ao decidirem como os seus personagens reagem e resolvem os desafios das histórias. Eles também podem criar seus personagens, suas histórias e personalidades.

d) Interatividade: os jogadores estão constantemente interagindo entre si e com o mestre. Atividades interativas comprovadamente levam a uma maior fixação do conteúdo do que atividades expositivas. Os jogadores poderão aprender muito sobre o cenário do jogo onde se passa a história e sobre o que seus personagens precisam saber para vencer os desafios da história.

e) Interdisciplinaridade: uma única história pode abordar temas de várias disciplinas harmonicamente.

É nítido que ambos os trabalhos destacam a importância do RPG no processo de ensino e aprendizagem são bastante enfáticos no que diz respeito a utilização do jogo em sala de aula, haja vista que este pode contribuir de maneira ímpar na formação dos jovens atualmente, diante da realidade complexa existente na sociedade contemporânea que exige cada vez mais uma formação completa e holística em que estes possam agir de maneira crítica e conscientes na sociedade no qual estão inseridos. Vale ressaltar ainda o que defende Morin (2000) a educação, sob uma perspectiva complexa, é necessária para ensinar a condição humana, tendo em vista que a fragmentação

do conhecimento atual em disciplinas é cada vez mais mercadológica. Essa concepção resulta no fato de que a condição humana não se torna tema da educação formal nos seus diferentes níveis.

As dissertações de Braga (2000), Pavão (1999), Oliveira (2012) e a de Freitas (2007), foram concebidas em uma outra perspectiva, os textos dos referidos autores tinham como objetivo realizar um diagnóstico acerca da leitura e da escrita dos alunos que foram submetidos a sessões de jogos de RPG em sala de aula, a fim de estudar as mudanças nos níveis de leitura e compreensão de texto, além da melhoria na escrita dos alunos envolvidos na experiência. Para realizar tais experiências os autores citados realizaram inúmeras sessões de RPG, incluindo nas narrativas situações relacionadas ao cotidiano dos estudantes a fim de despertar o senso crítico dos alunos bem como estimular o seu processo de escrita.

De acordo com Freitas (2007), foram notórias as mudanças, pois aqueles sujeitos que tinham pouco envolvimento com a leitura e exercitavam pouco a escrita tiveram a chance de experimentar uma prática de leitura e de escrita motivada pela ludicidade do jogo e de suas narrativas.

Outros trabalhos seguiram perspectivas distintas dos anteriores como é o caso de Schmit (2008) que na sua dissertação realizou um levantamento e mapeamento de trabalhos que se debruçaram sobre o uso do RPG na educação, sendo que em um primeiro momento fez um apanhado histórico sobre o desenvolvimento do RPG, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, e em um segundo momento discorreu sobre os estudos de RPG e a sua aplicação em sala de aula enquanto estratégia didática e pedagógica.

No seu trabalho Schmit (2008) analisou os trabalhos, dissertações e artigos que se debruçaram sobre a temática do RPG em várias áreas de conhecimento, com destaque para aqueles que

estavam diretamente relacionados à educação, como ele expõe nos seus objetivos:

A principal proposta deste trabalho é fazer alguns apontamentos teóricos como meio de reflexão para educadores e pesquisadores sobre o uso de RPG na educação. Esses apontamentos são: uma análise de material pedagógico encontrado, em que se buscou explicitar seu referencial teórico e sua concepção de educação [...] feita pelos pesquisadores de RPG em livros, dissertações e teses; e um mapeamento das referências disponíveis na área (SCHMIT, 2008, p. 17).

Mediante o exposto percebe-se a finalidade do autor de fazer um levantamento e mapeamento dos estudos sobre RPG: traçar e conhecer o legado de estudos sobre a temática em foco. Encontramos no trabalho deste autor um texto que se aproxima do argumento que estamos desenvolvendo neste trabalho. Os pontos de contato que estabelecemos com Schmit é que ambos os trabalhos tratam da elaboração de um estado da arte sobre RPG no campo da educação de modo geral. Porém, na proposta inicial do nosso trabalho buscava-se fazer esse mapeamento no campo específico do ensino de geografia, mas como não encontramos trabalhos circunscritos a essa disciplina ampliamos nosso mapeamento para o ensino de modo geral. Apesar desses pontos de aproximação outros pontos nos distinguem: 1) primeiro a extensão e a profundidade do trabalho de Schmit que corresponde a uma dissertação; 2) Schmit buscou por sua vez realizar uma discussão acerca dos referenciais teóricos do seu material e as concepções de educação contidas nesses referenciais. Nossa proposta por outro lado, se preocupa com uso do RPG como estratégia metodológica.

Seguindo um olhar diferenciando em relação aos trabalhos descritos anteriormente, Fairchild (2004; 2007) debruçou-se sobre o RPG em duas perspectivas distintas. No primeiro trabalho que é sua dissertação de mestrado, o autor procurou realizar uma reflexão acerca

do uso do que ele considera como “objetos culturais” no processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o RPG.

Já no seu segundo texto que é sua tese de doutorado o autor discute a incorporação de novos materiais no processo de ensino e aprendizagem, buscando analisar especificamente o uso do RPG no desenvolvimento da leitura.

O trabalho de Silveira (2009) por sua vez propôs um estudo sobre o RPG *Vampiro: a máscara*, embora não seja um estudo propriamente sobre RPG e educação, o que foge um pouco do escopo do presente artigo, todavia o trabalho do autor é bastante significativo, pois trata da influência do RPG sobre a formação dos jovens no que tange a sua identidade cultural e sua formação através de meios de socialização e de comunicação independentes da escola.

As identidades vão sendo recriadas e reinventadas, apropriando-se de certos bens e imagens da cultura, através de práticas de consumo de distintos artefatos, tais como certas peças de vestuário, acessórios corporais, livros, DVDs, videogames, etc. Os jovens que participam de grupos de RPG produzem estilos que vão ser expressos em linguagens e práticas específicas. Não se trata apenas de um visual característico, mas ao modo como esses jovens dão significado a este visual, bem como aos lugares, às ações que desenvolvem de modo coletivo ou individualmente (SILVEIRA, 2009, p. 139).

Esse elemento é importante, pois devemos conhecer quais mudanças culturais e comportamentais podem ocorrer nos jovens praticantes de RPG. Neste sentido entendemos que a formação do jovem contemporâneo é bastante híbrida, sendo que este recebe uma carga de influência tanto por parte da escola como também do meio externo, este último através da cultura de massa que de acordo com Morin (2011) pode ser interpretada como uma terceira cultura que se integra a cultura nacional, humanista e religiosa.

No que tange à metodologia empregada para o desenvolvimento dos textos a maioria classificou suas pesquisas como de cunho qualitativo, esses traços estão presentes nos estudos de Pavão (1999), Braga (2000), Fairchild (2004; 2007), Freitas (2006), Rocha (2006), Vasques (2008), Silva (2009), Silveira (2009), Fujii (2010) e Oliveira (2012).

Já Freitas (2007), descreve o seu estudo como qualitativo e etnográfico, Cardoso (2008) por sua vez descreve o seu trabalho como uma pesquisa-ação e Schmit (2008) descreve metodologicamente seu trabalho como um estado da arte.

No que diz respeito ao referencial teórico utilizado para embasar os trabalhos selecionados, foi perceptível a presença das obras de autores que se dedicam a pesquisar o RPG, como Alfeu Macaratto, Sônia Rodrigues Mota, Andrea Pavão, Luiz Eduardo Ricon e Steve Jakson. Estes foram utilizados em todas as teses e dissertações analisadas neste texto. Essa ocorrência é justificada pelo fato de que esses são os principais pesquisadores brasileiros que se dedicam a estudar RPG e educação. Alguns autores clássicos como Michel Foucault, Mikhail Bakhtin, Lev Vygotsky, Theodor W. Adorno, Zygmunt Bauman, Johan Huizinga e Gilles Brougère foram recorrentes na maioria dos trabalhos. A utilização destes autores demonstra o quanto as pesquisas desenvolvidas estão alinhadas com as discussões acadêmicas de maior notoriedade e pertinência quando se refere a aprendizagem, análise do discurso, narrativas e jogos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base o presente estudo realizado acerca do uso do RPG na educação, ficou nítido a envergadura e a dimensão que o tema abrange, essa constatação tornou-se evidente quando realizamos as

primeiras buscas no portal da CAPES. O mapeamento realizado revelou a complexidade em torno do RPG no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, podemos destacar que ao longo das nossas análises o tema foi debatido e analisando em diferentes perspectivas e visões de conhecimento, entretanto é importante ressaltar que em linhas gerais todos os trabalhos atestaram a importância, eficácia e eficiência do RPG na sala de aula.

Entretanto vale salientar que do ponto de vista da produção do conhecimento os estudos realizados não esgotaram as possibilidades de pesquisas que tenha como centralidade e enfoque o RPG como estratégia metodológica, pelo contrário a produção acadêmica existente irá impulsionar novos estudos e direcionar as pesquisas para enfoque, caminhos e tendências que não foram exploradas ou contempladas em estudos desenvolvidos anteriormente.

É importante frisar que o presente trabalho irá fornecer contribuições basilares para a pesquisa de mestrado em curso, pois indica quais abordagens já foram feitas, quais os caminhos foram percorridos e os problemas enfrentados por pesquisadores que enveredaram no estudo do RPG no processo de ensino e aprendizagem, fornecendo subsídios para podermos desenvolver uma pesquisa que possa contribuir para a formação crítica e holísticas dos alunos e que estes possam ser sujeitos atuantes na sociedade em que estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo ; SUNG, Jung Mo . *Competência e Sensibilidade Solidária: educar para a esperança*. São Paulo: Editora Vozes, 2000.

CORTELAZZO, Iolanda B. de Camargo. *Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós- Graduação*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.boaaula.com.br/iolanda/tese/ensinar>. Acesso em: 06 abri 2019.

JACKSON, Steve. *Mini Gurps: regras básicas para jogar RPG*. 2. ed. São Paulo: Devir, 1994.

MARCATTO, Alfeu. *Saindo do quadro*. São Paulo; A. Marcatto, 1996.

MEDA, André. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: o espírito do tempo*. Tra. Maura Ribeiro Sardinha. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense-universidade, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90*. 2002. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22102014-134348/pt-br>. Acesso em: 06 maio. 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

REFERENCIAS CONSULTADAS PARA O MAPEAMENTO:

ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. Orientador: Edvaldo Souza Couto. 2004 249 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/game-studies/>. Acesso em 15 de maio 2019.

BRAGA, Jane Maria. *Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de role playing game(rpg)*. Orientador: Maria Teresa de Assunção Freitas. 2000 147 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2000. Disponível em: <http://www.ufjf.br/grupolic/publicacoes/dissertacoes/dissertacoes-defendidas/27042000>. Acesso em: 15 maio 2019.

CABALEIRO, Suely da Silva Xavier. *O RPG Digital na mediação aprendizagem da escrita*. Orientador: Alfredo Eurico Rodrigues Matta. 2007 194 f. Mestrado (educação e contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2007. Disponível em: Acesso em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/game-studies/files/gs16.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CARDOSO, Eli Teresa. *Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para o ensino de história*. 01/08/2008 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, 2008. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_c7e9d158a47255f0332aef1a. Acesso em 15 maio 2019

CARVALHO, Larissa Camacho. *Jovens leitores d'O Senhor dos Anéis: produções culturais, saberes e sociabilidades*. 01/06/2007. 187 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11098/.pdf> . Acesso em: 15 maio 2019.

FAIRCHILD, Thomas Massao. *O discurso de escolarização do RPG*. Orientador: Valdir Heitor Barzatto. 2004.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg- mestrado-FAIRCHILD-Thomas.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

FAIRCHILD, Thomas Massao. *Leitura de impressos de RPG no Brasil: o satânico e o secular*. Orientador: Valdir Heitor Barzatto. 2007. 443 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29012009-154852/pt-br.php>. Acesso em: 17 maio 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educ. Soc. [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 junho 2020.

FREITAS, Luiz Eduardo Ricon de. *O Role Playing Game e a Escola: múltiplas linguagens e competências em jogo - um estudo de caso sobre a inserção dos jogos de RPG dentro do currículo escolar*. Orientador: Maria Aparecida Campos Mamede Neves. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=958>. Acesso em: 15 maio 2019.

FREITAS, Vivianete Milla de. *Leitura e escrita de jovens em contextos de RPG*. Orientador: Isabel Cristina Alves da Silva Frade. 2007. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-855GZV>. Acesso em: 19 maio. 2019.

FUJII, Roberto Shiniti. *Um estudo sobre a argumentação no RPG nas aulas de Biologia*. Orientador: Odisséa Boaventura de Oliveira. 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24092?show=full>. Acesso em: 19 maio. 2019.

MARCATTO, Alfeu. *Saindo do quadro*. São Paulo; A. Marcatto, 1996.

MARTINS, Luís Antonio. *A PORTA DO ENCATAMENTO: jogos e representação na perspectivas da socialização e da educação*. 01/04/2000. 205 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, CAMPINAS, São Paulo. 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252120>. Acesso em: 15 maio. 2019.

OLIVEIRA, Gilson Rocha de. *A FORJA DA ALMA: narrativas de docentes-mestres de jogos de RPG*. Orientador: Josenilda Maria Maués Silva. 2012. 116 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2903>. Acesso em: 15 maio. 2019.

PAVÃO, Andréa. *A aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game*. 2.ed. São Paulo: Devir, 2000.

PAVÃO, Andréa. *A Aventura da Leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Games*. 01/09/1999 170 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/sitenovo/#aviso>. Acesso em: 15 maio. 2019.

ROCHA, Mateus Souza. *RPG: jogo e conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2006. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/WABULJNKJFJJ.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2019.

ROSA, MAURICIO. *Role Playing Game Eletrônico: uma tecnologia lúdica para aprender e ensinar Matemática*. 01/11/2004 183 f. Mestrado em EDUCAÇÃO MATEMÁTICA Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-Rio Claro/ São Paulo. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/dissertacoes/rosa_m_me_rcla.pdf. Acesso em: 6 maio. 2019.

SAMAGAIA, Rafaela Rejane. *Física moderna no ensino fundamental: uma experiência com o projeto Manhattan*. Orientador: Luiz Orlando de Quadro Peduzzi. 2003. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84847?show=full> Acesso em: 15 maio. 2019.

SANTOS, Solange da Silva Augusto dos. *Implicações do jogo eletrônico RPG (Role Playing Games) na produção de narrativas escolares*. Orientador: Estrella D'Alva Benaion Bohadana. 2011. 463 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.estacio.br/mestradoedoutorado/docs/dissertacao-mestrado.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2019.

SCHMIT, Wagner Luiz. *RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos*. Orientador: João Batista Martins. 2008. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20SCHMIT,%20Wagner%20Luiz.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2019.

SILVA, Matheus Vieira. *O Jogo de Papéis (RPG) como Tecnologia Educacional e o processo de Aprendizagem no Ensino Médio*. Orientador: Ademir Valdir dos Santos. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pesquisarpg.ufpa.br/material/rpg-mestrado-SILVA-Matheus.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2009.

SILVEIRA, Fabiano da Silva. *“Quebrando a máscara”: o RPG Vampiro e a constituição de identidades juvenis*. Orientador: Iara Tatiana Bonin. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009. Disponível em: <http://www.museudorpg.com.br/wpacervo/mestrado-quebrando-a-mascara-o-rpg-vampiro-e-a-constituicao-de-identidades-juvenis>. Acesso em: 17 maio. 2019.

VASQUES, Rafael Carneiro. *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na Educação Escolar*. Orientador: Livre Docente Marilda da Silva. 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 maio. 2019.

VIDAL, Eudes Mata. *Aplicação do Jogo RPG by moodle para a aprendizagem sobre a Guerra de Canudos*. Orientador: Alfredo Eurico Rodrigues Matta. 2012 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2008. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/eudes_mata_vidal.pdf. Acesso em: 19 maio. 2019.

4

PARTE

ENSINO

E INTERDISCIPLINARIDADE



11

VERONEIDE MARIA DE OLIVEIRA
ARISTEU ANTÔNIO OLIVEIRA DE CARVALHO
JOSÉLIA CARVALHO DE ARAÚJO

O DESAFIO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.230-246



INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho versa sobre a interdisciplinaridade no ensino e no processo de formação de professores de Geografia. A pesquisa caracteriza-se como de caráter exploratório, e foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos referentes às temáticas: interdisciplinaridade, ensino de Geografia e formação de professores de Geografia. O aporte teórico baseou-se em autores como Fazenda (2011), Japiassu (1994, 2006), Frigotto (2008), Thiesen (2008), Cavalcanti (2002), Pontuschka (1999). Além de pesquisa documental às Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em Geografia (BRASIL, 2001) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias, ensino de Geografia (BRASIL, 2006), para o entendimento do que dizem estes documentos sobre interdisciplinaridade na formação do profissional e no ensino de Geografia. A interdisciplinaridade deve fazer parte do processo de formação do professor, que já deve chegar no campo de atuação com o pensar interdisciplinar, este vindo a constituir-se, uma ferramenta importante na missão de construir um modelo de ensino significativo, reflexivo, e que por consequência gere transformações substanciais no trato da disciplina no ensino básico.

A interdisciplinaridade surge como uma resposta ao processo de fragmentação do saber em áreas específicas, como uma alternativa ao compartimento disciplinar do conhecimento científico. Pressupõe um diálogo permanente entre as diversas disciplinas em uma noção de complementaridade entre ambas.

Segundo Fazenda (2011), o termo é utilizado para caracterizar a colaboração existente entre as diversas disciplinas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. E caracteriza-se por intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo. “Não é

ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico” (p. 73).

Neste trabalho buscamos refletir sobre a interdisciplinaridade no processo de formação dos docentes de Geografia. Para tanto, estabelecemos um diálogo entre autores tais como Fazenda (2011), Japiassu (1994, 2006), Frigotto (2008), Thiesen (2008), Cavalcanti (2002), Pontuschka (1999), que se dedicaram à pesquisas sobre a temática. Além de realizarmos uma leitura de documentos como as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em Geografia (BRASIL, 2001) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias, ensino de Geografia (BRASIL, 2006). Para verificarmos como a interdisciplinaridade é abordada nos mesmos. A discussão em questão se faz relevante uma vez que a inclusão do trabalho interdisciplinar já no processo de formação docente contribuirá sobremaneira, para sua prática professoral e para sua implementação no ensino básico de forma satisfatória.

Desse modo, estruturamos o trabalho da seguinte maneira: inicialmente trazemos uma breve discussão sobre o tema interdisciplinaridade associada ao processo de ensino, em seguida a interdisciplinaridade e a formação de professores em Geografia e por fim apresentamos nossas considerações finais sobre a temática, a partir das nossas conclusões com o desenvolvimento da pesquisa.

CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

A pesquisa caracteriza-se como de caráter exploratório, e foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico em livros e artigos referentes às temáticas: interdisciplinaridade, ensino de Geografia,

formação de professores de Geografia. O aporte teórico baseou-se em autores, como: Fazenda (2011), Japiassu (1994, 2006), Frigotto (2008), Thiesen (2008), Cavalcanti (2002), Pontuschka (1999). “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Além de uma releitura de documentos como as Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em Geografia e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias, Conhecimentos de Geografia para verificarmos como a interdisciplinaridade é abordada nos mesmos.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO

A interdisciplinaridade surge na metade do século XX, da necessidade indispensável de laços entre as diferentes disciplinas. E diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra (NICOLESCU, 1999).

As discussões em torno da temática assumiram duas perspectivas. Uma relacionada à epistemologia, ao explorar conceitos como um diálogo integrativo entre diferentes disciplinas (campos do conhecimento). E a outra relacionada ao desenvolvimento do currículo da escola básica, na forma de estratégias para a integração das disciplinas escolares (GARCIA, 2008).

Segundo Thiesen (2008), a literatura sobre a interdisciplinaridade é consensual quanto ao seu sentido: “ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento” (p. 545),

sendo a crítica ao saber compartimentado e a supervalorização das especialidades uma constante nos trabalhos dos estudiosos que defendem o agir interdisciplinar.

Japiassu (1994), chega a apresentar o trabalho interdisciplinar como o remédio para os males da ciência moderna, bem como uma grande riqueza e a possibilidade mesma da modernidade, um grande princípio de organização dos conhecimentos. Dado que,

A especialização sem limites culminou numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. Chegamos a um ponto em que o especialista se reduziu ao indivíduo que, à custa de saber cada vez mais sobre cada vez menos, terminou por saber tudo (ou quase tudo) sobre o nada, em reação ao generalista que sabe quase nada sobre tudo (JAPIASSU, 2006, p. 1).

Defende, portanto, a eliminação de fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão de forma que se instaure uma comunicação fecunda, uma vez que é lamentável o estado de esfacelamento do saber. E assim, define o trabalho interdisciplinar,

[...] o trabalho interdisciplinar propriamente dito supõe uma interação das disciplinas, uma interpenetração ou interfecundação, indo desde a simples comunicação das idéias até a integração mútua dos conceitos (contatos interdisciplinares), da epistemologia e da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. É imprescindível a complementação dos métodos, dos conceitos, das estruturas e dos axiomas sobre os quais se fundam as diversas disciplinas. O objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida. Mas que parece construir o ideal de todo saber pretendendo corresponder às exigências fundamentais do espírito humano (JAPIASSU, 1994, p. 2).

O pensamento de Thiesen (2008), vem a corroborar para o entendimento do termo, ao enfatizar que no pensamento e nas práticas interdisciplinares o que está em xeque não é a dimensão disciplinar do conhecimento em suas etapas de investigação, produto e socialização.

“O que se propõe é uma profunda revisão de pensamento, que deve caminhar no sentido da intensificação do diálogo, das trocas, da integração conceitual e metodológica nos diferentes campos do saber” (THIESEN, 2008, p. 548).

Não se trata, de anular-se as especificidades de cada área, de cada especialidade, uma vez que se faz importante o entendimento de forma clara de cada disciplina, para que a partir de então se estabeleça o diálogo entre as áreas do saber. Pois, como afirma Pereira (1999), para a prática da interdisciplinaridade, cada uma das disciplinas precisa saber exatamente o seu papel, a sua função, o que vai observar, o que vai relevar e como vai fazer tudo isso. Quando não nos atemos a esses detalhes entramos no caminho da confusão, e de uma sucessão de trombadas e vazios.

No campo do ensino, na atualidade, muito tem-se falado em interdisciplinaridade, no desenvolvimento de atividades e projetos nesta perspectiva, porém, é importante que se faça uma real análise de como essas experiências vêm ocorrendo no âmbito escolar. Visto que, em alguns casos, há a distorção do significado do termo, quando muitas vezes o que ocorre é um trabalho multidisciplinar, em que cada profissional analisa o problema de forma isolada, no seu campo de formação, sem que de fato, ocorra o diálogo, a socialização entre os integrantes das diversas áreas.

Nos apropriamos das ideias defendidas por Thiesen (2008), para embasar nosso ponto de vista, o autor afirma que embora haja um esforço institucional, as experiências verdadeiramente interdisciplinares ainda são incipientes no contexto educacional. E que as razões dessas limitações podem ser identificadas,

[...] basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado de formação presente nas universidades, lembrar da forma fragmentária como estão estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar

seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de alguns setores da sociedade que insistem em saber cada vez mais utilitário (THIESEN, 2008, p. 550).

Corroborando do mesmo pensamento Frigotto (2008), comenta que no plano da organização do processo pedagógico, o resultado da visão fragmentada e positivista da realidade, é expressa pela interminável lista de disciplinas e pela divisão arbitrária entre disciplinas de conteúdo geral, humano e disciplina de conteúdo específico e técnico. O que se configura uma contradição ao que prega o princípio interdisciplinar para a prática de ensino.

O trabalho coletivo na escola deve ocorrer na busca da totalidade, minimizando-se o isolamento das especialidades ou ainda dando novos rumos a estas, perpassando pelo reconhecimento de que alunos e professores são os idealizadores e executores do processo de ensino. O que requer uma ruptura com os moldes já arraigados em nossas escolas e que é visto por muitos professores como normal, adotar ou indicar um livro didático, passar por todos os capítulos, realizar provas para avaliação de cada bimestre e conceder os créditos necessários para passar de ano ou obter um diploma no final do curso (PONTUSCHKA, 1999).

A autora nos fala da importância de estabelecer diálogos entre os profissionais das diversas disciplinas a fim de se identificar pontos comuns que possibilitem a realização de um fazer interdisciplinar, e exemplifica da seguinte maneira,

Os professores de Geografia não precisam saber História em profundidade para realizar um trabalho interdisciplinar com o professor dessa disciplina, mas há necessidade de saber se é possível trabalhar com ele. Saber qual é a teoria do conhecimento que embasa suas aulas e o seu método de ensino é condição necessária para um trabalho coletivo entre os docentes (PONTUSCHKA, 1999, p. 110).

Não há necessidade do reconhecimento de um mesmo significado para cada conceito, entre os pesquisadores, mas sim, que estes reconheçam nas diferenças de conceituação, a historicidade de sua construção em cada disciplina, sendo primordial que o profissional tenha conhecimento mínimo da área do colega para o êxito da prática interdisciplinar. Que pode ser desenvolvida por meio da problematização, com projetos e programas a partir de temas geradores que levem em consideração os acontecimentos, a realidade, o cotidiano. (PONTUSCHKA, 1999).

Faz-se importante que o futuro professor já tenha uma formação pautada no diálogo entre os saberes, que saiba conversar com as outras áreas. De forma a integrar essa ação ao seu fazer docente quando já na profissão e assim gerar resultados positivos no sistema de ensino aprendizagem, para tanto, na próxima seção procuraremos tecer uma discussão sobre a interdisciplinaridade na formação do professor de geografia, com foco na sua atuação, principalmente para o nível básico de ensino, baseados no pensamento de que o sucesso do processo de ensino e aprendizagem está relacionado a boa formação do futuro profissional da docência. Somos conscientes que muitos são os outros fatores de interferência, no entanto, neste ensaio, é neste aspecto que procuraremos nos deter.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A Geografia em seu projeto de tornar-se um conhecimento científico, tem construído e reconstruído um objeto de estudo admitido como interdisciplinar, que é o espaço geográfico (CAVALCANTI, 2002).

Esse objeto é, [...], multidimensional, tem uma característica de complexidade, que obriga a um olhar interdisciplinar,

obriga a atravessar as fronteiras consolidadas das disciplinas para ampliar sua compreensão, obriga a buscar perspectivas econômicas, sociológicas, históricas, psicológicas, naturais, ecológicas, perspectivas que se entrelaçam na complexidade da realidade socioespacial (p. 128).

A necessidade do pensar interdisciplinar na Geografia se dá visto a complexidade do seu objeto de estudo, que é o espaço geográfico, que só é capaz de ser compreendido se estudado em sua totalidade, considerando a relação do homem com a natureza, enquanto ser social que habita, constrói e reconstrói esse meio, de acordo com suas intenções e necessidades. Assim, seu entendimento compreende para além dos aspectos ambientais e sociais, os fatores políticos, econômicos, históricos, culturais, dentre outros. É essa compreensão do “todo” que deve permear o ensino de Geografia na licenciatura e consequentemente ser transferido à escola básica.

A princípio, seu caráter interdisciplinar é prerrogativa encontrada na própria definição da disciplina nas Diretrizes Curriculares para os cursos de formação em Geografia, que a define como de saberes múltiplos que busca explicar seu objeto de estudo, de forma totalitária,

A geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica (BRASIL, 2001, p. 10).

As diretrizes ainda supõem que em meio à dinâmica de transformações pelas quais passa o mundo atual, com as tecnologias, os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, e as complexas interações entre as esferas local e global, que afetam o cotidiano das pessoas, exige-se

da geografia, caminhos teóricos e metodológicos para interpretar e explicar essas mudanças.

No entanto, apesar de toda a discussão em torno da Geografia e seu objeto de estudo interdisciplinar, as pesquisas sobre ensino de geografia mostram que na prática, o que se evidencia é a compartimentação da própria disciplina, em subáreas, no âmbito de formação, formando especialistas, que muitas vezes não dialogam como estudiosos de uma mesma ciência,

Quando se trata da Geografia ainda se pensa no nível da universidade de forma fragmentada, pois a própria estruturação de um mesmo departamento demonstra essa realidade. Além da dicotomia entre geógrafos físicos e geógrafos humanos, no interior dessas “duas geografias” há aqueles que se aprofundam no conhecimento da climatologia, geomorfologia, geografia urbana, geografia agrária etc. Fica à escola de 1.º e 2.º graus, o lugar para o professor realizar o relacionamento entre os fatos que fazem parte do espaço geográfico. No entanto, se o professor não tiver uma formação sólida voltada para o processo educativo, poderá repetir a fragmentação da universidade nos níveis iniciais (CITELLI, 1993, p. 226 apud PONTUSCHKA, 1999, p. 117).

A compartimentação da ciência na universidade, compromete a almejada formação sólida do profissional da docência, que acaba transferindo os modos de transmissão do conhecimento da academia para ensino básico, sem que sejam feitas as devidas adequações metodológicas, o que faz com que o aluno do ensino básico perca o interesse na disciplina.

Que acaba por adquirir no espaço escolar status de disciplina decorativa, conteudista, sem nexo com a realidade do aluno. A geografia assim, perde seu real significado que deve ser o de “[...] preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação” (BRASIL, 2006, p. 43).

E o caminho para superar este desafio encontra-se na discussão, na busca por uma boa formação do futuro profissional da docência, baseada em um modelo de ensino plural, assistido e reflexivo, que associe teoria e prática, que desconstrua a atual visão de supervalorização do bacharel em detrimento do licenciado. Uma dicotomia como destaca Pinheiro (2006), que vem perpetuando-se há muito tempo na academia, garantindo status de superioridade ao bacharelado por formar o geógrafo pesquisador, enquanto a licenciatura forma apenas o professor cuja função é transmitir os conteúdos resultantes dos estudos realizados pelos pesquisadores.

Como se a pesquisa não fosse algo primordial na construção de um processo formativo significativo do futuro licenciado, de modo que este deve ter domínio do processo de construção desse conhecimento para que exerça a contento a sua importante missão de transmiti-lo. E para que saiba fazer da melhor forma possível estas adequações, pois como aponta as Diretrizes dos cursos de graduação em Geografia, o profissional formado além de dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção, deve dominar e aprimorar também a aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001). Pois, este “[...] é o especialista do componente curricular, cabendo-lhe o estabelecimento de estratégias de aprendizagem que criem condições para que o aluno adquira a capacidade para analisar sua realidade sob o ponto de vista geográfico” (BRASIL, 2006, p. 46).

Este deve ser capaz de contextualizar o conteúdo tornando-o acessível e atraente para o discente. O que pressupõe, mudanças concretas que resultem em novos padrões de aprendizagem, por meio de estratégias diversificadas na abordagem de conteúdos, dialogando e ampliando os conhecimentos já adquiridos e propondo novas situações de aprendizagem que se referencie em resoluções de problemas em perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2006).

Deste modo, Cavalcanti (2002), sugere que o processo de formação de professores, hoje, deve levar em consideração práticas interdisciplinares, que envolvam diálogos entre alunos e professores no tratamento dos objetos estudados, (como objeto interdisciplinar), que promova a integração efetiva entre as disciplinas trabalhadas com determinados grupos de alunos e ainda a transversalidade de certos temas de ensino e a construção de um projeto político-pedagógico do curso.

A autora explica que uma formação,

[...] com esses princípios depende de projetos políticos-pedagógicos de formação profissional que altere significativamente uma cultura de formação objetivada entre nós. Nessa cultura estão presentes algumas máximas: separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática em que os licenciandos irão atuar; base da competência técnica do professor no conteúdo específico da Geografia (CAVALCANTI, 2002, p. 134).

Portanto, para a ocorrência de um efetivo agir interdisciplinar no ensino básico, sua abordagem já deve se fazer presente no processo formativo do futuro licenciado, deve ser uma prerrogativa presente no currículo e principalmente na prática e na ação do professor do ensino superior, no trato, no diálogo permanente entre as disciplinas que integram a grade dos cursos na universidade.

No trabalho interdisciplinar do campo da Geografia Cavalcanti (2002) sugere que o professor trabalhe um projeto consistente e consciente que objetive não esgotar conteúdos e informações geográficas, contidas no livro didático, mas sim, que tenha em vista a contribuição do mesmo para o desenvolvimento do modo de pensar do aluno, contribua para o desenvolvimento da capacidade deste em fazer uma leitura espacial da realidade em que vive. Um projeto

que articule o conhecimento da Geografia com a realidade, com o cotidiano do aluno, buscando destacar a relevância social, o sentido ético e político desse conteúdo.

Analisando a perspectiva da geografia enquanto conhecimento interdisciplinar a autora vislumbra a possibilidade e a necessidade de se desenvolver projetos interdisciplinares no trabalho da disciplina seja no interior da própria disciplina ou ainda em projetos com outras áreas do conhecimento e exemplifica de forma muito lúcida como esse fato é possível utilizando categorias de estudo da geografia escolar, o que consideramos relevante apresentar, para tanto ela se utiliza do estudo da cidade, no interior da ciência e explica:

[...] a cidade é um traçado de vias e um conjunto de formas que separam diferentes lugares de acordo com a função, com o uso do solo urbano (conhecimento arquitetônico); a cidade é uma paisagem que materializa relações socioespaciais (conhecimento geográfico); a cidade é valor, é solo que tem alto valor agregado, é mercadoria, é composta de objetos valorizados pelas ações humanas – firmas, instituições, pessoas (conhecimento econômico); a cidade é um modo de vida social, construído historicamente (conhecimento sócio-histórico), a cidade é um ambiente construído, resultado de interações sociais, naturais, políticas, psicológicas (conhecimento ecológico); a cidade é o lugar da co-presença, do encontro, da festa, da vida coletiva, da produção social da cultura (conhecimento antropológico). Enfim, poder-se-ia continuar a buscar outros eixos de análise desse objeto, tal sua complexidade. Todos os eixos são incompletos, a cidade é o que é possível apreender em todos os eixos da análise (CAVALCANTI, 2002, p. 129).

Ainda sugere práticas interdisciplinares no ensino da Geografia, que envolvam recursos como a música, a literatura, o cinema, o uso de jogos e simulações, o estudo do meio, a pesquisa temática (CAVALCANTI, 2002).

As Orientações Curriculares para a Geografia no Ensino Médio também abordam a interdisciplinaridade no ensino da Geografia

escolar e sugerem o trabalho com os conceitos estruturantes, que são conceitos comuns, referenciais para a compreensão dos conteúdos da disciplina. Os conceitos básicos estruturantes da Geografia: espaço e tempo, sociedade, lugar, paisagem, região, e território, devem ser trabalhados levando-se em consideração as dinâmicas da sociedade, e qualquer que seja a opção teórico-metodológica adotada pelo professor, deve levar o aluno a ter uma visão da complexidade social do mundo (BRASIL, 2006).

Para isto, o professor precisa ter contato com essas formas de trabalho na academia, precisa possuir além de uma boa formação conceitual, epistemológica de sua área, uma boa preparação também metodológica, didático-pedagógica para que seja capaz de processar, moldar seu conhecimento da disciplina para o ensino básico, que ainda, lhe permita o diálogo com profissionais das demais áreas do conhecimento e integrar equipes que desenvolvam projetos/pesquisas em uma perspectiva interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do discurso sobre a interdisciplinaridade no sistema de ensino, e de sua exigência nos currículos tanto do ensino básico, quanto no ensino superior, o que se tem presenciado é um agir, mais caracterizado pela formação multidisciplinar, onde a troca e o diálogo entre as disciplinas e/ou áreas do conhecimento pouco ocorre. Predominando o estudo de certas problemáticas, quando da proposta do trabalho em equipe, de forma compartimentada. Onde cada profissional estuda de acordo com o campo de visão próprio da sua área, sem estudar a totalidade do problema.

E na ciência geográfica a forma fragmentada com que são tratados os conceitos e os conteúdos no ensino básico em muito resulta do modelo de formação recebido pelo professor, que em meio a uma sociedade que supervaloriza a formação do bacharel/especialista em detrimento do licenciado, acaba reproduzindo o modelo de ensino fragmentado, conteudista, recebido na academia em sua prática no ensino básico.

Pressupomos que a superação dessa problemática passa pelo processo de formação inicial do professor do ensino básico, que deve ser pautado em uma base sólida sobre sua área do conhecimento, além de ser uma formação plural, dinâmica, baseada no desenvolvimento de projetos, pesquisas, no diálogo entre as áreas do saber, atrelado a um rico aporte pedagógico e metodológico que conduzam ao aperfeiçoamento de sua prática.

Esse profissional precisa desse suporte já no seu processo de formação, para que possa chegar no campo de atuação com esse pensar interdisciplinar, vindo a constituir-se uma ferramenta importante nesta missão de construir um modelo de ensino significativo, reflexivo, e que por consequência gere transformações substanciais no trato da disciplina no ensino básico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia*. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 09 de jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília-DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e educação no cenário do pensamento complexo e interdisciplinar - DOI 10.5216/bgg.v22i2.15389. *Boletim Goiano de Geografia*, v. 22, n. 2, jul./dez., p. 123-136, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/15389>. Acesso em: 25 maio 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. Disponível em: https://www.pucsp.br/gepi/downloads/PDF_LIVROS_INTEGRANTES_GEPI/livro_integracao_interdisciplinaridade.pdf. Acesso em 08 de jun. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. ISSN 1982-3010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 04 jun. 2019.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcms. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 363-378, set.-dez. 2008. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494/422>. Acesso em 02 de jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAPIASSU, Hilton. *A questão da interdisciplinaridade*. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em julho do 1994.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. *Cadernos EBAPE. BR*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 1 a 9, jan. 2006. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7401/5877>. Acesso em: 08 jun. 2019.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4147299/mod_resource/content/1/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em 25 maio 2019.

PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Revista Terra Livre*. n. 14, 1999. p. 41-50. Disponível em: https://www.agb.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/TL_N14.pdf. Acesso em 08 jun. 2019.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *Formação de professores: concepções e práticas em Geografia*. Goiânia: Vieira, 2006.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. *Revista Terra Livre*. n. 14, 1999. p. 100-124. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/issue/view/17>. Acesso em 25 maio 2019.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2019.

12

AILTON SIQUEIRA DE SOUSA FONSECA

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.247-265



“Aquilo que não se regenera se degenera”.
Edgar Morin

“Todo ponto de vista é sempre a vista de um ponto”
Leonardo Boff

“Para influenciar o futuro é preciso saber que
canções a nação está inclinada a cantar”
Vlaccav Havel

CENÁRIO PLANETÁRIO

O século que se findou há poucos anos foi marcado por guerras mundiais, por confrontos étnicos, políticos e religiosos; por regimes ditatoriais, massacres, violências; por crescimentos econômicos e por crises econômicas; por avanços tecnológicos e crises ecológicas; por transformações culturais e científicas. O século XX foi marcado por tudo isso e se tornou, exatamente por isso, marcante para as pessoas, para a vida, para a ciência.

O século XX também foi marcado por descobertas revolucionárias na ciência. O princípio da relatividade — descoberto por Albert Einstein (1915) — e o princípio de incerteza — descoberto por Werner Heisenberg (1927) — penetram como realidade inovadora, tanto nas ciências quanto na vida social, porque foram descobertas inegáveis dimensões da realidade de todos nós. Essas descobertas científicas mudaram a forma da sociedade e do homem se perceberem e compreenderem a realidade social.

O fim do século veio acompanhado pelo fim das certezas e pela perda das ilusões. Perdemos a ilusão de acharmos que é perfeitamente possível conhecermos todo o mundo ou apreendermos as suas transformações multidimensionais e simultâneas. Hoje ninguém pode

dizer, sem correr o risco de se enganar, aquilo que vai ser dentro de cinco ou dez anos. Talvez a palavra mais apropriada para se referir ao estado das coisas atuais seja exatamente essa: talvez.

A dúvida, a incerteza e a inquietação acabaram com as antigas certezas. O presente é incerto, o futuro é imprevisível e sabemos que o passado não é estático, objetivo, mas que é uma construção cultural e interpretativa possível, portanto, possível de ser alterado significativamente por outras interpretações. Como disse Raux, “O homem redescobre hoje que o futuro não é previsível, nem está escrito, mas é profundamente incerto” (RAUX, 1996, p. 11). Vivemos na era da certeza das incertezas.

Com o fim das certezas (como assinala Ilya Prigogine), a realidade que se tornou mais e mais planetária, e o esgotamento das ilusões apontam para um fato extremamente relevante: o progresso técnico, científico, instrumental, material, econômico — fundado na quantificação, na concorrência, na separação das coisas — não caminha ao lado da moral, dos valores humanos, dos princípios norteadores de arranjos societários. Presenciamos hoje “o fim dos determinismos e daquilo a que se chamou o cientismo, a pretensão de querer explicar o homem e seu futuro por leis que o ultrapassam” (RAUX, 1996, p. 12).

Nesse cenário de crises e metamorfoses, é um erro acharmos que não estamos enganados com relação à leitura/interpretação que fazemos dos problemas, principalmente quando interpretamos as coisas separadamente, disciplinarmente, porque tudo está ligado a tudo. Nenhuma disciplina é dona de uma verdade absoluta. Cada ciência se apresenta, aqui, como parte de um todo do qual ela faz parte e, não o domina.

Estar à altura do que exige essa realidade é um dos grandes desafios na contemporaneidade. Isto porque os problemas

se apresentam cada vez mais interdependentes, enquanto as pesquisas, os estudos e as análises se tornam exageradamente mais isoladas, fragmentadas.

Como pensam Edgar Morin e Anne Brigitte Kern, o conhecimento do mundo enquanto realidade planetária torna-se uma necessidade, ao mesmo tempo, intelectual e vital. Isso é uma questão de pensamento, mas, sobretudo, uma questão de cidadania (MORIN; KERN, 1993, p. 132). Por quê? Porque o progresso que vemos dissolveu a subjetividade humana, o afeto, a livre criação. O desenvolvimento do indivíduo está submetido ao desenvolvimento da técnica, da burocracia e do profissionalismo que transformam a educação num aparelho reprodutor, capaz de adestrar o sujeito às exigências da lógica mercadológica. O homem produtor é subordinado ao homem consumidor (MORIN, KERN, 1993, p. 69). O homem consumidor subordinado ao produto. O produto subordinado às fantasias libidinosas que deve transmitir para que possa ser consumido ou simplesmente desejado por aqueles que, muitas vezes, não têm como adquiri-lo.

Essa realidade planetária permite questionarmos a própria noção de progresso e desenvolvimento social. “A noção de desenvolvimento continua gravemente subdesenvolvida”, diz Morin e Kern (1993, p. 64). Isto porque a primeira preocupação é com o mercado e não com o homem. Preocupa-se com o produto e não com a satisfação, com a informação e não com a sabedoria; até mesmo a educação de hoje se desenvolve para esse interesse: adequar, adaptar, inserir, habilitar e qualificar o homem para o mercado de trabalho.

Emile Durkheim foi um dos primeiros pensadores/sociólogos a perceber o papel que tem a educação na reprodutividade da lógica socialmente construída: “toda educação consiste num esforço contínuo para impor às crianças maneiras de ver, de sentir e de agir, às quais elas não chegariam espontaneamente”. E acrescenta: “a educação tem justamente por objeto formar o ser social” (DURKHEIM, 1990, p. 05).

Com essa lógica mercadológica reinante, vivemos hoje a morte da afetividade pela efetividade, o que, por sua vez, mata a humanidade do homem. É assim que, sem afetividade, o ser humano se transforma, mais e mais, em um ser maquinal, produto robótico do mercado de bens e serviços. Tudo funciona como se assim tivesse que ser: a sociedade cria o homem, a educação o molda, desenvolve-o enquanto ser maquínico, homem função.

É assim que identificamos, hoje, pessoas que percebem o defeito de uma máquina, mas que são incapazes de sentir o pulsar de um coração emocionado; pessoas que entendem tudo de tecnologia, cálculo e informática, mas são incapazes de perceber que por trás de um sorriso pode haver um coração cheio de lágrimas. Falta uma educação e um ensino para a humanização do próprio homem, esse homem que está consumido por aquilo que ele mesmo consome. Como dizia Krishnamurti: “O homem que sabe dividir o átomo, mas não tem amor no coração, transforma-se num monstro” (KRISHNAMURTI, s.d., p. 17).

Fala-se muito hoje em se desenvolver as competências e habilidades dos alunos, por exemplo. Mas o que realmente falta é o desenvolvimento do ser humano em sua integridade. Falta à humanidade um conhecimento de humanidade, porque as competências técnicas, científicas, econômicas, produtivistas, mostram-se incompetentes para humanizar o homem na mesma escala de seus avanços técnicos/científicos.

Enquanto tivermos uma educação fundada em princípios rígidos, voltados para o mercado, poderemos até produzir homens e mulheres proficientes, mas nunca formaremos seres humanos criadores (KRISHNAMURTI, s.d. p. 22), sensíveis, portadores de outro olhar sobre o outro, sobre o mundo e sobre si mesmo. É necessária uma educação que contribua para a construção de professores-

pesquisadores, de seres humanos que estão atentos à realidade de seu tempo e atentos, sobretudo, a si mesmos e aos outros.

Já percebemos que, quanto mais exercitamos unilateralmente a razão, a técnica e as teorias, mais ficamos desorientados, o mundo fica caótico e a realidade confusa. Como afirmou Krishnamurti: “A confusão existente no mundo surgiu porque o indivíduo não foi educado para compreender a si próprio” (KRISHNAMURTI, s.d., p. 28).

É inegável que o mundo mudou, mas a mudança de visão sobre essas mudanças mundanas parece que não ocorreu simultaneamente. Ou seja: tudo mudou, mas nossa visão de mundo não acompanhou essas mudanças. Portanto, isso nos deixa sempre em defasagem, atrás dos acontecimentos, à sombra dos fenômenos, à margem de uma compreensão pertinente que esteja à altura do que exige a realidade.

Se hoje, “as placas de trânsito mudam mais depressa que o destino que elas apontam” (BAUMAN, 2015, p. 107) e se a nossa percepção não acompanha as coisas percebidas, ficamos distantes do mundo que nós mesmos observamos. Assim, as novas realidades não podem mais ser estudadas à luz de antigos métodos, teorias e conceitos científicos.

Precisamos, sem dúvida, de outro olhar para enxergar mais e melhor o homem, que é, simultaneamente, produto e produtor de toda essa realidade planetária da qual venho falando. Talvez devêssemos investir menos no olhar disjuntivo e mais no olhar conjuntivo, porque hoje sabemos que a vida, a sociedade e o mundo estão entrelaçados em um só tecido, formando uma só realidade. Esse é um dos desafios às ciências sociais e, especialmente, à Sociologia: desenvolver um olhar sistêmico e complexo, capaz de perceber as coisas de forma dependente, concorrente e complementar, um olhar integrativo que enfrente o olhar fragmentado tão fortemente presente em nossa cultura.

As coisas são entrelaçadas, interdependentes, comunicantes. Diante dessa realidade é impertinente defender uma Sociologia pura, uma leitura do social pelo social, porque os problemas sendo multidimensionais, complexos, transdisciplinares, são, simultaneamente, sociológicos, antropológicos, econômicos, históricos, filosóficos, emocionais e existenciais. Aqui está o grande desafio ao ensino da Sociologia ou das ciências sociais: compreender essa realidade à luz dessa nova referencialidade ou perspectiva complexa e transdisciplinar.

Penso que a Sociologia no ensino médio deve estudar as relações do homem com outros homens, com a sociedade, mas, sobretudo, a relação do homem com a natureza e consigo mesmo — com a sua história e os seus sonhos, o seu trabalho e as suas emoções, a sua religião e o seu imaginário etc —, porque a realidade do homem e da sociedade é construída por essa teia de fios do imaginário, da subjetividade, dos sonhos, crenças e emoções cotidianas e vice-versa.

O poeta e educador Rabindranath Tagore esclarece que há dois tipos importantes de conhecimentos: um, que adquirimos por meio da observação, das experiências e do raciocínio; e outro, que obtemos por meio de outros homens, nas relações do eu com os outros (TAGORE, 2007, p. 131). Podemos tomar a realidade do mundo a partir de nossas impressões e de sua aparência ou podemos tomá-la a partir de reflexões, ideias e teorias elaboradas na relação impessoal do pensador com a coisa pensada. No primeiro caso, nossa relação com o mundo é superficial. No segundo, é mecânica, técnica, fria, seca. Esse conhecimento se acumula, mas não ilumina. E assim, percebemos que “nossos secos moralistas valem-se dos mesmos ardis para afastar nossos corações dos objetos desejados” (TAGORE, 2007, p. 86).

A formação e o ensino das ciências humanas — e, em especial, da Sociologia — devem investir esforços cognitivos,

metodológicos, científicos e subjetivos para construir esses dois tipos de conhecimentos, os quais são fundamentais para uma educação da razão e dos sentidos, do intelecto e dos afetos e, assim, contribuir tanto à formação profissional quanto à formação humana, à formação prática, cognitiva e emocional do sujeito.

É nessa perspectiva que Tagore se encontra e que nos faz caminhar. É necessário um exercício docente que religue a efetividade das ações às afetividades do indivíduo:

Na sala de aula, a ciência pode explicar o brilho das estrelas, mas não consegue explicar a poesia das estrelas que está no silencioso encontro da alma com a alma, na confluência da luz com a sombra; onde o infinito imprime seu beijo na fronte do finito (TAGORE, 2007, p. 93).

E acrescenta: “A verdade mais elevada é aquela que só podemos conceber quando nela submergimos” (TAGORE, 2007, p. 133).

A TRANSVERSALIDADE DOS PROBLEMAS E OS DESAFIOS AO PENSAMENTO

Vivemos num contexto planetário com fortes sintomas de mal-estar civilizacional, dentre eles está a sensação de “perdição”, sensação de desorientação por atender demandas externas que entram em conflito com os ditames internos. Basarab Nicolescu percebeu isto ao dizer que “O ser interior do homem está empobrecido, simplesmente porque ele deve enfrentar uma extrema demanda do ponto de vista externo, do seu ritmo de vida” (NICOLESCU, 2000, p.73-74). Com isto, presenciamos sérios sintomas de angústias, desesperos, violências, autodestruições, revoltas, solidões, destruições ecológicas, degradação da qualidade de vida humana e crises existenciais.

Nesse cenário, o homem está tão desorientado quanto aquele personagem de certa fábula oriental. Diz a fábula (COEN, 2015, s.p):

Um homem cavalgava e parecia estar com muita pressa.
Um amigo dele, parado na calçada, pergunta: Aonde está indo com tanta pressa? E o homem do cavalo diz: 'não sei. Pergunte ao cavalo'.

Essa pequena fábula é sintomática. Mostra que, no mundo dito moderno, não sabemos para onde vamos, não sabemos o que desejamos, perdemos o controle de nós mesmos. Somos levados pelas circunstâncias, esperando que uma experiência nos leve a outra, que nos leve a outra e que, assim, as coisas aconteçam e a gente viva, o sucesso chegue e a realização aconteça. Perdemos a capacidade da paciência, o dom da espera, da contemplação, do acolhimento, do sossego. Estamos perdendo a capacidade de contemplação poética da vida.

O comportamento daquele homem que cavalgava apressado é próprio de uma sociedade que aliena o sujeito em sua própria lógica humana, própria de uma sociedade que não tem um projeto de si e que, por isso mesmo, não pode oferecer nenhum modelo de orientação aos seus membros. O homem está desprovido de uma imagem bem definida de si próprio e cavalga pelo mundo, tentando ser surpreendido por algo que o faça parar ou redefinir seu caminho. Vivemos nessa época de busca de si sem saber como.

Rever esse quadro de mal-estar moderno, repensar essa realidade, é o mesmo que investir esforços cognitivos na revisão de nossas visões; um exercício constante de repensar nossos pensamentos, os quais estão presos às suas confortabilidades científicas e tradicionais. Trata-se, portanto, de gestar, produzir, promover outra educação, outra ciência, outra forma de perceber e pensar, outra sensibilização humana para enfrentar a desumanização crescente da Humanidade.

É inquestionável que precisamos de ciência para construir bússolas, mapas e carros, mas assim como os carros precisam de combustíveis para correr, assim somos nós: precisamos de sonhos que nos façam dirigir os nossos pensamentos; precisamos de fantasias que nos façam perceber outras realidades possíveis; de desejos que nos façam enfrentar o desconhecido; de amor para nos fazer enfrentar as tempestades da vida. Chegamos a um tempo que urge a necessidade de redescobrir os fundamentos emocionais perdidos, os quais sustentam as relações humanas, sociais, morais e éticas.

Já foram criadas várias tentativas para responder às exigências dessa realidade planetária. As discussões e produções da UNESCO (DELORS, 2001), “O manifesto da transdisciplinaridade” (NICOLESCU, 1999), os temas transversais em educação (PCNs), a proposta dos quatro pilares da educação nesse novo século (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver-junto e aprender a ser), são tentativas de sincronizar o pensamento com as exigências da realidade planetária, realidade essa que nos desafia a cada instante. Parece que acontecem mais coisas do que somos capazes de compreender, interpretar, diagnosticar. Tudo nos leva a considerar que o grande desafio não é somente de percepção ou de pensamento, mas da gestação de um novo sujeito do conhecimento, um sujeito que saiba ser e viver junto com os outros.

A Sociologia surge no ensino fundamental nesse contexto de desafios e novas propostas para a compreensão das relações entre homem, ciência e sociedade; emerge como tentativa de fazer o homem repensar sobre a condição planetária e repensar sua posição no mundo, no qual ele mesmo está inserido; pensar e compreender melhor suas relações com os outros homens e consigo mesmo. No ensino médio, a Sociologia seria a disciplina capaz de fazer o aluno perceber seu lugar na sociedade e o lugar da sociedade nele mesmo, de estimular o aluno a refletir sobre sua própria condição de ser e viver com os outros.

O desafio não é mais saber o que a Sociologia tem a dizer sobre as relações sociais e sobre o mundo, mas saber o que os sujeitos têm a dizer para a Sociologia, considerar isto como fonte de uma nova aprendizagem, descoberta e conhecimento sobre o mundo, a realidade e si mesmo.

As ciências humanas são parte daquilo que elas mesmas estudam. Portanto, nenhuma discussão teórica deve estar afastada da vida como ela se apresenta. “Os problemas pessoais estão inextricavelmente ligados a questões públicas. A imaginação sociológica transforma o pessoal em político” (BAUMAN, 2015, p. 12-13).

Nessa realidade líquida planetária, o sujeito parece, cada vez mais, carente de uma imagem de si, de sociedade e de mundo para poder recolocar seus pés em um terreno firme para poder caminhar — mesmo que trôpego, mesmo que lento, mas que possa sentir nos pés o peso de sua condição — e ver, em suas pegadas, um caminho que está se abrindo por ele e para ele com o outro.

Os avanços tecnológicos, as decepções e a liquidez do mundo (do qual fala Bauman) não eliminaram a necessidade de certezas, de novas ilusões, de buscar a compreensão e o sentido de estar com o outro. O sentido de ser e viver junto parece ser um dos grandes objetivos e objetos de reflexões para a Sociologia contemporânea. Sem pensarmos sobre o sentido da vida, de estar com os outros, o mundo perde o sentido humano de ser.

São essas novas realidades e desafios que colocaram em relevo a necessidade de outro pensamento, de outro olhar, de outro ensino que se centre no *ser educando*, mas, sobretudo, no *ser educador*. Se o professor se propõe a ensinar, deve repensar seus pensamentos e rever suas visões constantemente para estar à altura do que exige seu desafio. Portanto, a educação dos educadores tem que ser urgentemente repensada, como apontou Marx e, posteriormente, Morin reforçou.

Precisamos de uma educação e de um ensino de Sociologia capazes de pensar analiticamente, criticamente e, sobretudo, sistemicamente, de forma complexa, as grandes questões do cotidiano e da condição humana.

A Sociologia no ensino médio não é nem deve ser aquela Sociologia teórica e conceitual da academia. Esta Sociologia está muito formal, técnica, presa a conceitos ortodoxos e disciplinares em demasia. Para ensinar é preciso aprender que “a vida num ambiente líquido moderno ensina que é curta a expectativa de vida de qualquer mensagem ou instituição que declare sua autoridade no momento de envio” (BAUMAN, 2015, p. 106). Para Bauman, o ensino da Sociologia deve primar não mais por discussões teóricas abstratas, conceituais e pelo uso de didáticas preestabelecidas. Essa ciência deve saber criar seus próprios meios de se fazer entender e entender a vida cotidiana e emocional dos sujeitos sociais.

Como Bauman, é importante ficarmos atentos a certa Sociologia acadêmica que não nos ensina a pensar, especializada que é em transmitir pensamentos (2010). Assumir essa postura é um exercício de autocritica profundo, pois o professor deve perceber que a grandiosidade de uma aula está no raciocínio lógico coerente e nas explicações que se dão sobre os problemas; nem no domínio de conteúdo e nas explicações da disciplina. Os inúmeros exemplos têm demonstrado que quando isso acontece, as aulas terminam se tornando uma abstração, longe da vida dos alunos. Como disse um aluno em conversa com Edgar Morin: “Nossas aulas são muito teóricas, abstratas, sucintas. [...] A vida não é só ciência, é vida também” (MORIN, 2004, p. 44).

É sabido que o domínio dos aspectos técnicos, formais, metodológicos, conceituais, constitutivos da própria ciência sociológica é indispensável ao educador, ao sociólogo, ao professor de Sociologia. Inclusive, o professor dessa disciplina poderá fazer dessas discussões

teóricas/acadêmicas uma maneira de ler/interpretar/questionar as questões cotidianas de determinada realidade ou grupo, mas deve sempre ir além disso.

Na mesma perspectiva que Morin, Nicola Dallaporta afirma: “A grande insuficiência na vida dos jovens de hoje é não haver nada que os excite, nada que os empolgue, nada que alimente sua curiosidade para conhecer o desconhecido. A questão fundamental para os jovens é devolver-lhes o interesse pela vida” (DALLAPORTA, 2000, p. 104).

Essa parece ser uma via possível: o ensino de Sociologia deve devolver/estimular junto aos jovens um sentido de pertencimento ao mundo, de responsabilidade, de parceria, de respeito, de valores, virtudes humanitárias, um sentido para sua vida no mundo. Trata-se de um ensino sobre a condição humana, sobre os valores humanos e o sentido da vida.

É pertinente ficarmos atentos ao perigo de uma cultura, de uma educação e de um ensino que não valorizam essas questões e, assim, esmagam aquilo que o poeta D. H. Lawrence chama de “centelha humana”, a parte mais importante de um homem:

Um homem
Tudo que dou importância num homem é esta centelha não
domada nele
em que ele é ele mesmo corajosamente.
E tudo que quero ver é a centelha palpitar Viva e pura.
Mas nossa civilização, meu deus,
Com luxúria esmaga a centelha e deixa os homens barro vivo.
Pois quando a centelha é esmagada no homem
Ele não pode deixar de ser um escravo, um escravo do salário,
Um escravo do dinheiro (LAWRENCE, 2001, p. 161).

É essa centelha que faz o “humano do humano”, nas palavras de Morin (2000). É ela que faz o homem viver, resistir, insistir, ser o que ele é, corajosamente. Um ser para o qual basta plantar em seu coração

uma promessa de felicidade, uma única fagulha de esperança, um pingo de amor que, instantaneamente, um fogo novo, um fogo de vida, uma chama racional põe-se em ação em sua existência. O ensino de ciências humanas precisa de um conhecimento sobre aquilo que nós mesmos somos, nossa condição de ser sendo, pois estamos em processo, somos inacabados.

Quando falo do ensino de Sociologia estou falando da pertinência de um reencantamento na educação, um reencantamento do educador diante das coisas educacionais e, principalmente, diante da vida, do outro, do mundo.

Todo e qualquer ensino adquire os contornos do professor que ensina. Toda e qualquer metodologia adquire a estratégia que a criatividade do professor permite. E para um professor de Sociologia, no ensino médio, não basta somente a formação e domínio das teorias sociológicas, pois, como falei anteriormente, os problemas são multidimensionais, complexos, não redutíveis a uma leitura, a uma interpretação, a uma disciplina. Esse professor deve ter conhecimento de outras disciplinas para ser interdisciplinar em suas aulas, para saber elaborar a melhor estratégia de discussão, de diálogo com seus alunos.

Nesse contexto planetário no qual vivemos, ensinar Sociologia não é fácil porque não há mais modelos, teorias, técnicas, conceitos prontos para serem ensinados, como assim nos fazem acreditar aqueles livros didáticos e manuais para o ensino da Sociologia. Ensinar virou uma arte que se faz, fazendo. Ensinar não é transmitir. Transmitimos algo que não é nosso. Ensinar é algo da estratégia pessoal do professor, algo da experiência do ser educador. Sem essa compreensão, a experiência de entrar em sala de aula será um fracasso.

Mais uma vez reforço: o desempenho do ensino de Sociologia depende do sociólogo que a ensina, do educador que a ministra. O

professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é, diz o educador português José Pacheco. Não são os conteúdos trabalhados em sala de aula que marcam os alunos, que fazem eles se envolverem com a disciplina, mas a personalidade dos seus professores. Certa vez, Sigmund Freud foi chamado a falar sobre a importância de seus professores para sua formação. No texto/retrato feito por Freud, ele reconhece: “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas ou pela personalidade de nossos mestres” (1976). Aqui reside o conceito central da psicanálise que funciona em todas as áreas: a transferência. O aluno precisa admirar, encantar-se e acreditar no suposto saber do professor para que seus ensinamentos façam sentido para ele, o aluno.

POSSÍVEIS QUESTÕES PARA O ENSINO DA SOCIOLOGIA

Muitas vezes, há dificuldade do sociólogo em tratar questões que não sejam aquelas conceitualmente tratadas durante a sua formação.

Ao professor de Sociologia não é mais possível encaixar a realidade em categorias sociológicas e fazer as suas análises e interpretações. As coisas não cabem naquilo que pensamos sobre elas. Nenhuma teoria sabe mais do que os próprios objetos por ela estudados. O cientista só tem as interpretações que ele mesmo formula a partir de suas experiências, concepções e formulações cognitivas. Ou seja: só temos a interpretação das coisas e não as coisas em si. As ideias e as reflexões sobre a realidade não dizem tudo sobre a realidade. É um olhar que fala do lugar de onde olhou, uma visão que mostra muito mais quem está olhando do que a coisa olhada.

O professor de Sociologia se faz ficar alerta, constantemente, pois “Sempre haverá coisas até então não imaginadas e, portanto, oferecendo a chance de outra avaliação” (BAUMAN, 2015, p. 110). É importante o que Marx dizia: “não basta que a idéia vá para o real, é preciso também que o real vá para a idéia” (MORIN, KERN, 1993, p. 111). Penso que, em Marx, a noção de real tem semelhança com o real concebido pela Psicanálise. O real não é o mesmo que realidade. O real é o desconhecido, o estranho, aquilo que ainda não foi nomeado. Sem isso, não há descoberta, elaborações originais, criatividade, inovação, surpresa do conhecimento. Assim, o conhecimento é, sempre e necessariamente, uma elaboração possível sobre o desconhecido, portanto, um processo contínuo de descoberta e aprendizado.

Depois de percebermos que as coisas estão dialogicamente entrelaçadas, que não há definições seguras de nada, a Sociologia necessita dialogar com outras ciências para compreender seus fenômenos, os quais são complexos e indeterminados. O exercício interdisciplinar e transdisciplinar se torna, assim, fundamental no ensino da Sociologia e das ciências humanas, em geral. Para que isto ocorra, alguns princípios norteadores são necessários à prática docente da Sociologia: dominar os conceitos e teorias sociológicas clássicas; saber articular, aprender a religar aquilo que aparece de forma isolada; exercitar a imaginação sociológica e manter um grande envolvimento com a literatura.

É sobre essa relação pertinente entre Sociologia e literatura que enfoco aqui a importância, pois como observou o escritor Ítalo Calvino, “há coisas que só a literatura com seus meios específicos pode nos dar” (CALVINO, 1990, p. 11).

É por meio da literatura que o professor de ciências humanas pode estimular a imaginação sociológica, transmitir e construir valores mais humanos, ideias mais vívidas, ações mais éticas, princípios mais societários, concepções mais poéticas sobre a vida e sobre si mesmo.

Zigmunt Bauman disse: quem estuda a sociedade, estuda a si mesmo (2015). O mesmo pode ser dito com relação à literatura: quem lê literatura, lê a si próprio. A literatura desenvolve a conversão do olhar, nos faz enxergar os outros e o mundo, mas devolve nossos olhos a nós mesmos. E assim, o homem se vê naquilo que está vendo, cria o sentimento de identidade, de comunidade, de alianças, de irmandade, de vínculo. Sente-se, “cada um responsável pelo mundo todo”, como dizia Clarice Lispector (1999, p. 158).

Na literatura todos os conhecimentos se cruzam, todas as ciências podem dialogar com ela, todas as disciplinas se fazem presentes sem se reduzir a nenhuma. Edgar Morin considera que a literatura é uma escola complexa de humanidade. Ela nos ensina que “A forma de dizer e de apresentar as coisas é mais importante para viver e fazer viver em sociedade do que o conteúdo de verdade que é assim transmitido” (ATLAN, 1990, p. 164).

Ela é, sem dúvidas, indispensável à formação multidimensional do homem. Grandes pensadores como Hobbes, Locke, Marx, Tocqueville e Freud nutriram seus pensamentos em obras literárias. Segundo Ilya Prigogine, Einstein haveria confessado que devia muito mais a Dostoiévski do que a qualquer pensador. Isso pode parecer estranho, mas se torna mais claro quando pensamos na atitude basicamente pessimista de Einstein em relação aos problemas existenciais. “Foi através da extensão do pessimismo de Dostoiévski que Einstein chegou a colocar a universalidade da lei acima da existência de seres humanos” (PRIGOGINE, 2001, p. 95-96).

Quando se trata de ensinar virtudes humanas, de compreender o “humano do humano”, é a poesia que deve educar (ATLAN, 1990, p. 165). E mais: “Suponho que o ensino da virtude deverá apelar às paixões” (ATLAN, 1990, p. 163). A poesia e, de forma geral, as artes nos fazem perceber que o universo é muito mais que real, pois

forneem um conhecimento que vai além da razão, da lógica científica e de nossas verdades.

Apesar de não haver uma fórmula de como ensinar eficientemente a Sociologia, podemos arriscar e elaborar formas possíveis para tanto. O momento é menos de experiências e mais de experimentação, o que implica o erro, a incerteza, a busca, a descoberta, o ensaio para uma possível saída da formalização dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

ATLAN, Henri. *Tudo, nada, talvez: educação e verdade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. BAUMAN, Zygmunt. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. BAUMAN, Zygmunt. *Para que serve a Sociologia?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COEN, Monja. *108 contos e parábolas orientais*. São Paulo: Planeta, 2015.

DALLAPORTA, Nicola. Do cientificismo à revolução quântica: uma nova visão do real para um novo mundo (entrevista). In: RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: TRIOM, 2000.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, UNESCO, MEC, 2001.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A secretaria, 2001 (8 volumes).

FREUD, Sigmund. Sobre a psicologia colegial. In: *Obras completas*. São Paulo: Companhia das Letras, vol. 11, 2012.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. In: *Obras Completas*. Rio de Janeiro: Imago, vol. 13, 1976, p. 161-164.

KRISHNAMURTI, Jiddu. *A Educação e o significado da vida*. Tradução: Hugo Veloso. São Paulo: Cultrix, s.d.

LAWRENCE, David Herbert. Um homem. In: BLAKE, William; LAWRENCE, David Herbert. *Tudo que vive é sagrado*. Belo Horizonte: Crisálida, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo* (crônicas). Rio de Janeiro: Rocco, 1999. MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. *Terra-Pátria*. Portugal: Instituto Piaget, 1993.

MORIN, Edgar. *Diálogo sobre o conhecimento: entrevistas com Alfredo Pena-Vega, Bernard Paillard*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

NICOLESCU, Basarab. Uma transdisciplinaridade planetária para viver e sobreviver (entrevista). In: RANDOM, Michel. *O pensamento transdisciplinar e o real*. São Paulo: TRIOM, 2000, p. 69-94.

PACHECO, José. Aula não ensina, prova não avalia (entrevista). In: *Revista Ensino Superior*, edição 245, 4 de fevereiro de 2020. (Disponível no link: <https://revistaensinosuperior.com.br/jose-pacheco-aula-nao-ensina/>).

PRIGOGINE, Ilya. (Org.). *Ciência, razão e paixão*. In: CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição. *Ciência, razão e paixão*. Tradução: Edgard de Assis Carvalho, Isa Hetzel. Lois Martin Garda. Belém: EDUEPA, 2001.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: EDUNESP, 1996.

RAUX, Jean-François. Elogio da Filosofia para construir um modo melhor. In: MORIN, Edgar et al., *A sociedade em busca de valores: Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

TAGORE, Rabindranath. Minha escola em Bengala. In: *Meditações*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

13

ARISTEU ANTÔNIO OLIVEIRA DE CARVALHO
JOSÉLIA CARVALHO DE ARAÚJO
VERONEIDE MARIA DE OLIVEIRA

CONCEPÇÃO DE INTERDISCIPLINARIDADE NA DOCÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.266-283



INTRODUÇÃO

O presente trabalho se propõe a refletir sobre a prática da interdisciplinaridade e de professores do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró. Buscou-se identificar como os professores entendem a interdisciplinaridade: como ocorre sua prática, quais as dificuldades encontradas e as contribuições para promover o aprendizado do aluno. Buscando dialogar principalmente com Jupiassu (1994), Thiesen (2013) e Melo (2015), procurou-se entender o desafio pedagógico que a interdisciplinaridade enfrenta para ser praticada nas universidades e escolas, e como essa nova proposta de ensino expande os horizontes epistemológicos da educação. O estudo foi realizado em uma escola da referida cidade, juntos aos seus diversos professores. A falta de um plano pedagógico que preveja a interdisciplinaridade é um fator que dificulta bastante sua práxis na educação básica.

Vive-se numa época em que o conhecimento científico está cada vez mais especializado, em que cada especialidade enfoca mais em seu objeto de estudo, perdendo ainda mais a visão do todo. Como remédio para esse mal crônico que infecta toda a ciência, é apresentada a interdisciplinaridade, que busca derrubar as fronteiras que separam as várias especialidades ou ramos de conhecimento (JUPIASSU, 1994).

É preciso, então, ir além das fronteiras quando o assunto é ensinar, para assim poder-se praticar a interdisciplinaridade. Isto porque a mente do sujeito central do processo de ensino-aprendizagem, o aluno, ela é global e é permeada de conteúdos e vivências diversas. A prática da disciplinaridade só tolhe a capacidade cognitiva do aluno, tendo que encerrar determinado tema nos limites de abrangência de determinada disciplina, muitas vezes, sendo este tema transversal a tantas outras. Enquanto isso, a prática da interdisciplinaridade vem

para libertar o pensamento, a cognição do aluno, permitindo-o pensar para além das fronteiras disciplinares. Segundo Melo (2015), o que está por trás de toda definição de interdisciplinaridade é o diálogo que existe entre todas as áreas do conhecimento científico, que pode ser ou não de concordância, podendo ser até mesmo de negação. Mesmo negando, mesmo no conflito de ideais, as disciplinas precisam dialogar entre si, para então compor o quadro do conhecimento construído pela humanidade, o qual irá se somar ao saber senso comum, advindo da experiência ou do cotidiano do aluno.

Mas a prática interdisciplinar ainda está longe do cotidiano na educação em seus diversos níveis. Isso deve-se ao fato de as concepções positivistas de disciplinaridade estarem muito presentes nos programas de cursos nas universidades e nas grades curriculares das escolas dos ensinos fundamental e médio. Os preconceitos positivistas fortalecem as fronteiras entre as disciplinas, dificultando as iniciativas interdisciplinares e condenando o ensino a apenas repassar conhecimentos já cimentados, ao invés de criar novos conhecimentos a partir de uma prática que enxergue a realidade de um modo multidisciplinar. Exercitar a interdisciplinaridade é, então, uma via para a construção de novos conhecimentos, porque é do diálogo que o conhecimento se renova, seguindo o clássico ciclo *tese-antítese-análise-síntese-nova tese*.

Está-se então diante da globalidade do conhecimento, que demanda, cada vez mais, interdisciplinaridade, porque

[...] o conhecimento do social tem um caráter unitário porque os homens ao produzirem sua existência mediante as diversas relações e práticas sociais o fazem enquanto uma unidade que engendra dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc. Se do ponto de vista da investigação podemos delimitar uma destas dimensões não podemos perder de vista que para que sua compreensão seja adequada é preciso analisá-la na sua necessária relação com as demais dimensões (FRIGOTTO, 2008, p. 45).

Há que ser praticada a interdisciplinaridade na educação básica, não por mera opção, antes, porque a realidade social demanda. E não é demais lembrar que o sujeito principal do processo de ensino-aprendizagem não está imune a essa realidade social, posto que sua mente está permeada de sentidos, sendo estes derivados da sua condição social, da realidade na qual está inserido. Não há um pensar escolar diverso do pensar cotidiano, do mundo real do educando.

E assim,

[...] o processo de construção de conhecimentos teóricos e de práticas científicas que envolvem a compreensão de realidades complexas que, anteriormente fragmentadas, permitiram análises e sínteses disciplinares. A reconstrução interdisciplinar daquela complexidade envolve assim campos disciplinares em trabalho conjunto, interligados por um objetivo unificado (MOREIRA; DIAZ-ROCHA, 2002, p. 11).

Dando enfoque à educação básica, mais precisamente ao ensino fundamental, séries finais, nas quais ocorrem as primeiras experiências do aluno com as disciplinas isoladas, surgem alguns questionamentos: qual é a concepção do profissional de educação sobre a interdisciplinaridade? Como ela é vivenciada na sua práxis pedagógica? Quais as dificuldades encontradas para realizar a interdisciplinaridade em seu cotidiano escolar?

Para tentar encontrar as respostas a estes questionamentos, foi distribuído um questionário aos professores voluntários de uma escola da Rede de Ensino do Município de Mossoró. Baseando-se em suas respostas têm-se uma visão de como está a prática interdisciplinar neste nível de ensino.

Esse trabalho está dividido em quatro partes: um breve histórico da interdisciplinaridade, suas definições, suas variações e sua importância no contexto científico atual; em seguida, serão transcritas as perguntas e respostas obtidas junto aos professores de ensino fundamental; no

terceiro momento, será feita uma análise das respostas obtidas nos questionários; por fim, serão expostas as considerações finais a partir dos resultados encontrados nas respostas.

PARA DEFINIR E DISCUTIR INTERDISCIPLINARIDADE

Dialogando com Melo (2015), foi traçado um breve histórico sobre a evolução do conhecimento científico ocidental desde da antiguidade na Grécia, passando pela Idade Média e pelas transformações ocorridas nas revoluções culturais europeias, até os contextos que criaram as concepções de interdisciplinaridade no decorrer do século XX. Fica bem claro que a sistematização do saber nas diversas épocas está atrelada à organização da sociedade e da economia, a qual, sabemos, tem a educação a seu serviço.

As origens da interdisciplinaridade remontam à Grécia Antiga, em que todo saber era agregado como uma unidade, sem a existência das fronteiras atualmente presentes, pois o homem era concebido dentro da totalidade do saber. Este ideal de totalidade do saber chegou até a Idade Média europeia, em que a educação visava ao desenvolvimento integral do ser humano.

Somente a partir do século XVI, com Descarte, houve uma reformulação da apropriação do saber nas dimensões educacionais e científicas. Surgiram assim as disciplinas, para que houvesse maior aprofundamento epistemológico dos objetos estudados.

O saber disciplinar surgiu como exigência de uma sociedade em fase de industrialização. Cujas necessidades econômicas e educacionais requeriam que fosse formada a mão de obra especializada. E assim,

O entendimento fragmentado da realidade, resultado da valorização dos pressupostos cientificistas que contribuem para o obscurantismo e reducionismo na análise dos fenômenos históricos e científicos, são incorporados ferozmente pelas práticas sociais (MELO, 2015 p. 6).

A fragmentação científica influencia a análise da própria sociedade, que não consegue se enxergar em sua totalidade, e passa a distorcer a realidade em seus estudos.

Cabe, antes de prosseguir nas discussões em torno da interdisciplinaridade, deixar clara a visão disciplinar que perpassa a prática educativa fragmentada. Sabe-se que ocorrem, no contexto escolar, relações de poder entre as disciplinas, cada uma almejando determinar o seu campo de pensamento e atuação, configurando-se, além do isolamento em âmbitos específicos, relações de poder, como que “territórios do saber”.

Neste sentido, Heckhausen (2006) apresenta sete critérios que distinguem uma disciplina de outra:

- 1°. domínio do material inerente ao objeto de estudo de cada disciplina;
- 2°. domínio da abrangência do estudo da disciplina, o qual define os objetos observáveis por cada disciplina;
- 3°. nível de interação teórica, segundo a capacidade de cada disciplina prever fenômenos e acontecimentos em seu raio de alcance;
- 4°. métodos específicos de cada disciplina, os quais contribuem para validar seu caráter científico e sua forma de atuar;
- 5°. instrumentos de análise empregados por cada disciplina, os quais vão desde modelos matemáticos quantitativos a abordagens qualitativas;

- 
- 6°. aplicações práticas de cada disciplina na realidade, naquilo que efetivamente designa o seu campo do saber;
- 7°. contingências históricas das disciplinas, quase sempre à baila das suas demandas sociais, históricas, materiais.

Esse é o campo delimitado do saber disciplinar, o qual carece de ser suplantado para que se efetive um processo de ensino-aprendizagem baseado na interdisciplinaridade.

Uma vez fragmentado o conhecimento em disciplinas, surgem práticas educativas, segundo Thiesen (2013), muito mais voltadas para a agregação de conteúdos disciplinares em torno de um processo de ensino-aprendizagem, visando à integração:

[...] entendemos que as alternativas deliberadamente assumidas ou postas pelos sujeitos (educadores e gestores), quando formalmente organizadas em processos educativos na tentativa de alcançar a interdisciplinaridade, limitam-se ao que chamamos de integração – o que não deixa de ser um esforço para a interdisciplinarização (THIESEN, 2013, p. 600).

Reparar toda distorção causada pela divisão disciplinar do conhecimento passou a ser uma necessidade para uma sociedade que não consegue mais se ordenar e encontrar soluções para os novos problemas que a aflige.

Somente a partir de uma perspectiva interdisciplinar um objeto pode ser estudado em sua totalidade. Para que isso aconteça é preciso um diálogo entre as várias disciplinas, em uma relação dialética para que se tenha uma visão do todo: “De certa forma, a interdisciplinaridade constitui um novo paradigma sobre as possíveis formas de aprendizado e apropriação do conhecimento, sobre uma nova concepção de homem, sociedade e ciência” (MELO, 2015, p. 12).

Assim, o que contribuiu para o surgimento de uma nova forma de conceber o conhecimento científico, foi a reorganização dos meios de produção, que exigiram um modelo educacional que transpusesse os velhos saberes divididos em compartimentos disciplinares, para saberes que incorporem as novas práticas produtivas. Entre elas, destaca-se o *toyotismo* que exige trabalhadores polivalentes, que possam exercer variadas funções dentro das necessidades do mercado.

Há muitas concepções errôneas sobre a interdisciplinaridade. O termo é usado em muitos momentos para classificar projetos e ações que envolvam mais de uma disciplina, porém somente essa característica não implica necessariamente uma atividade interdisciplinar. O diálogo com Melo (2015) trouxe clareza quanto ao que seja de fato a interdisciplinaridade e suas variantes.

Para melhor compreensão das atividades desenvolvidas por meio da interdisciplinaridade, alguns pesquisadores propuseram definições que ajudam a nortear a compreensão do tema. Melo (2015) nos apresenta as proposições de Piaget e Jantsch, sob interpretação de Jupiassu (1994).

Um dos aspectos apresentados nesse estudo é a conceituação de termos essenciais para a compreensão do tema. Nesse sentido, o autor supracitado estabelece a diferença entre: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

Melo (2015) assim define a multidisciplinaridade: “Constitui um nível primário de integração, caracterizado pela justaposição de diferentes disciplinas, sem aparente relação entre elas. Reflete o nível mais baixo de colaboração entre elas” (MELO, 2015, p. 11). E, algumas vezes, na prática do cotidiano escolar, o que vemos é essa prática, entretanto, sendo vista e propalada como interdisciplinaridade.

A principal característica da Multidisciplinaridade é a supremacia de uma disciplina sobre a outra (JUFIASSU, 1994). Ela acontece quando uma disciplina não é capaz de apresentar sozinha uma resposta a uma problemática, e precisa de outras disciplinas para que o problema seja analisado em outras perspectivas e seja apresentada uma solução mais eficaz para a situação. Não há, neste caso, uma troca de metodologias e nem de conhecimentos, apenas uma parceria entre várias disciplinas onde uma exerce poder sobre outras.

Já na pluridisciplinaridade, a relação entre as disciplinas é bem mais próxima, principalmente entre as disciplinas afins. Melo (2015) assim define a pluridisciplinaridade:

Trata-se da justa posição das disciplinas mais ou menos próximas. [...] constitui uma relação de simples troca de informações produzindo uma relação de igualdade de importância entre as disciplinas que visa melhorar as relações entre as mesmas. [...] (p. 12).

A principal diferença entre a multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade é a forma como as disciplinas se relacionam. Na pluridisciplinaridade, esta relação não é hierarquizada, há uma cooperação mútua entre as disciplinas. O oposto acontece na multidisciplinaridade. Outra diferença apresentada é que a relação é entre disciplinas da mesma área de conhecimento, não em áreas diferentes, como na multidisciplinaridade.

Essa relação entre as disciplinas ainda é relativa, mas é possível uma aproximação benéfica e recíproca entre elas. Quando a relação se desenvolve dessa forma, denomina-se interdisciplinaridade, como afirma Melo (2015):

Os intercâmbios estabelecidos entre elas provoca enriquecimento mútuo das disciplinas. Entre duas ou mais disciplinas estabelece uma interação que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco, consequentemente, em uma

modificação de conceitos, transformação de metodologias, de terminologias fundamentais, etc. Entre as disciplinas existe um equilíbrio entre grau de importância, de forma que uma não sobreponha à outra, as relações de troca se estabelecem num plano de igualdade (p. 12-13).

Na interdisciplinaridade, todas as disciplinas envolvidas se beneficiam no processo de desenvolvimento de determinada atividade assumida com vistas a tratar um tema. Esse diálogo enriquecedor gera novos conhecimentos e o aperfeiçoamento das teorias já existentes. E assim, a educação básica cumpre, junto ao seu educando, o papel central, de produzir conhecimento, fazendo a ponte entre o saber construído pela humanidade e o saber advindo do aluno, do seu cotidiano.

Desta forma, assumir que a interdisciplinaridade produz conhecimento é também admitir que ela prepara, forma o cidadão para a resolução dos seus problemas cotidianos, pois, inútil é um sistema de educação que deixe de formar um ser pensante capaz de modificar sua realidade, no sentido do aperfeiçoamento, do enfrentamento de problemas para os quais só a ciência tem respostas.

Outro conceito importante para a compreensão desse tema é a transdisciplinaridade. Ela acontece quando as fronteiras entre as disciplinas desaparecem totalmente como afirma Melo (2015):

[...] a cooperação é tão grande que se pode falar no aparecimento de uma macrodisciplina. A interação entre as disciplinas ocorre em um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural. Consiste na construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas (p. 14).

Na transdisciplinaridade, o desaparecimento das fronteiras epistemológicas e culturais são tão evidentes que aparece uma macrodisciplina, que tem um ideal de unificação de seus pressupostos.

Para Japiassu (1994), a interdisciplinaridade surge como um antídoto para a especialização sem limites que impera no mundo científico: “[...] chegamos ao ponto que o especialista se reduz àquele que, à causa do saber cada vez mais sobre cada vez menos, termina por saber tudo sobre o nada” (p. 18). Saber tudo sobre o nada, no dizer do autor, consiste em especializar-se a ponto de já não mais fazer ciência, antes, fazer conteúdos isolados com um fim exclusivo, quase sempre sem sua aplicabilidade na prática, sem respaldo no cotidiano da humanidade, o qual é preñado de diversidade, demandando, cada vez mais, um saber interdisciplinar, se se quiser promover um processo de ensino-aprendizagem voltado para o cotidiano do aluno, e fomentado a partir dele, à luz do saber construído pela humanidade.

Entretanto, sabemos que as disciplinas escolares seguem esse princípio científico de divisão do saber, fragmentando de tal modo o conhecimento que impossibilita sua compreensão como um todo. Isso interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem do aluno. As escolas impõem barreiras à prática interdisciplinar por causa do pensamento positivista que fragmenta o saber. Como consequência dessa concepção, o pensamento interdisciplinar provoca, em muitos profissionais da educação, o medo e a recusa em adotar novas práticas que questionam os saberes já adquiridos (JUPIASSU, 1994). Mas é preciso estar aberto a essas novas práticas se se quiser fazer interdisciplinaridade.

CONCEPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram entregues a dez professores da Escola Municipal Professor Manoel Assis do Ensino Fundamental, série finais, um questionário sobre suas concepções

teóricas e suas práticas acerca da interdisciplinaridade. Serão usados nomes fictícios femininos para identificar os docentes. Dos questionários entregues, cinco retornaram com as respostas abaixo:

Questão 1 – Qual a sua definição de interdisciplinaridade?

Professora Ana: “A ação conjunta e coordenada de diferentes áreas do conhecimento em prol da contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula”.

Professora Beatriz: “A interdisciplinaridade acontece quando várias disciplinas trabalham o mesmo tema e depois faz-se um trabalho como resultado final.”

Professora Carla: “Defino interdisciplinaridade como aquilo que é comum a vários componentes curriculares. Pode ser entendido como a relação entre os conteúdos de áreas ou mais disciplinas contidas nas áreas de conhecimento.”

Professora Daniela: “É trabalhar em conjunto com as demais áreas do conhecimento ou utilizarmos os conhecimentos das diversas disciplinas para a construção de um conhecimento mais completo de nossa área de conhecimento.”

Professora Elis: “O trabalho interdisciplinar acontece envolvendo os conceitos existentes que foram formulados pela interação entre várias ciências, então naturalmente, já acontece a troca de conhecimento na escola. A interdisciplinaridade é entendida pela interação de duas ou mais áreas de conhecimento que se juntam permitindo a troca de experiência entre professores e alunos.”

Pode-se observar que os professores questionados definem a interdisciplinaridade como uma relação entre várias disciplinas em torno de um tema comum. Porém, essa definição se aplica melhor à multidisciplinaridade. Como vemos, a interdisciplinaridade é confundida, até mesmo pelos profissionais da educação, com outras práticas correlatas, como o caso da multidisciplinaridade.

Questão 2: Como a interdisciplinaridade é vivenciada na sua prática pedagógica?

Professora Ana: “Busco trabalhar textos de cunho histórico e social para aproximar a ciência da vida cotidiana dos alunos. No entanto, em virtude do acúmulo de tarefas, sinto grande dificuldade em realizar uma ação conjunta com as demais disciplinas.”

Professora Beatriz: “Ela acontece em parte, mais como uma transdisciplinaridade. Não há um momento para que o aluno reflita e produza algo envolvendo as várias disciplinas.”

Professora Carla: “Vejo a interdisciplinaridade de forma parcial. Para alcançar efetivamente, seria necessário redirecionar o planejamento, o qual fosse elaborado por área de conhecimento. Para tanto, é preciso que o corpo docente mantenha uma relação dialógica entre elas e desenvolva um ensino voltado para um currículo onde priorize realmente o que é importante que o aluno aprenda.”

Professora Daniela: “Relacionando conhecimentos de outras áreas do conhecimento com a minha para facilitar a aprendizagem. Por exemplo, em minhas aulas de geografia, costumo explorar um pouco de conhecimento de história; em outros momentos, conhecimentos matemáticos, para facilitar a compreensão dos conteúdos de geografia.”

Professora Elis: “Costumo pensar que a ideia de interdisciplinaridade é uma teoria bonita, uma proposta de trabalho interessante, acontece esporadicamente, fica muito a desejar por vários motivos, principalmente pela dinâmica das aulas e a falta de tempo dos professores.”

Fica evidente, pelo exposto em suas falas, que os professores que responderam ao questionário têm uma certa clareza e vontade de trabalhar a interdisciplinaridade, mas encontram barreiras estruturais e culturais que dificultam um trabalho mais produtivo. E assim, a interdisciplinaridade, no contexto escolar, é sempre uma prática que vem sendo postergada em nome do seu maior opositor: os conteúdos disciplinares. Essa constatação é evidente em algumas falas dos professores, que reforçam a dificuldade em exercitar interdisciplinaridade pela falta de tempo. A falta de tempo se deve,

quase sempre, à gama de conteúdos disciplinares, fragmentados e estanques presentes nos currículos de cada disciplina.

Interessante notar que, dentre as falas, apenas um professor permitiu perceber uma dada rejeição à interdisciplinaridade, acusando-a, vulgarmente de “uma prática bonita”, seguida de um “mas”. Os demais professores transmitem a ideia, por suas falas, que a interdisciplinaridade há que ser praticada, entretanto, não ensinam firmeza ao falar de como fazem interdisciplinaridade.

O DISCURSO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Todos professores que receberam o questionário têm graduação em sua área de atuação, sendo que dois são especialistas e três são mestres. Todos passaram pela academia nos últimos dez anos, portanto, estão em sintonia com as discussões desenvolvidos na universidade ultimamente acerca da interdisciplinaridade. Dois professores lecionam a disciplina de Língua Portuguesa, um professor leciona a disciplina de Ciências, outro, a de Ensino Religioso e outro, a de História.

Nas respostas obtidas para a primeira questão, todos os professores conceituaram a interdisciplinaridade como a parceria entre as várias disciplinas curriculares para estudar um tema comum. Esse tema pode ser um tema transversal ou conteúdos comuns a duas ou mais disciplinas. Essa colaboração acontece espontaneamente, sem que haja uma intencionalidade interdisciplinar.

Toda essa concepção acerca de interdisciplinaridade é bem próximo da definição de multidisciplinaridade, em que as diversas disciplinas fazem parcerias em torno de um tema comum, mas mantêm

uma relação de distância, em que uma não influencia no método e nos conhecimentos da outra.

Essa compreensão limitada compromete a prática desenvolvida na sala de aula visando a aproximar as diversas áreas do conhecimento, pois para que houvesse um diálogo mais enriquecedor entre as disciplinas seria necessário a compreensão clara do conceito de interdisciplinaridade.

Na segunda questão, em que o foco é a práxis do professor, identificou-se que no cotidiano da sala de aula no ensino fundamental dos professores questionados, a interdisciplinaridade ocorre esporadicamente. Isso ocorre por não haver um direcionamento pedagógico com esse fim, ou por causa de uma carga horária quase totalmente preenchida em sala de aula, que deixa pouco tempo para um planejamento em conjunto visando a uma colaboração entre as diversas disciplinas da grade curricular. O que acontece na maioria das vezes é uma parceria entre os profissionais de educação em torno de um projeto da escola, que não envolve, necessariamente, a disciplina em que são titulares. São exemplos dessa prática, projetos como a Festa Junina, Festa do Estudante, Semana do Trânsito, entre outros.

Por conta disso, é praticamente inexistente a interdisciplinaridade nas atividades pedagógicas em nossas escolas. O que mais se aproxima é uma experiência multidisciplinar, pois o que ocorre é a união de vários professores de disciplinas diferentes em um único projeto, mas que as respectivas disciplinas oferecem pouca colaboração em métodos ou conteúdo.

Pode-se indicar como prática interdisciplinar nas escolas do ensino fundamental, séries finais, a experiência da Feira de Ciências. Atualmente, são desenvolvidos projetos científicos que englobam várias disciplinas numa mesma pesquisa, mostrando-se assim como uma oportunidade para o professor de realizar uma prática interdisciplinar.

Como ficou evidente pelas respostas do questionário por parte dos professores do ensino fundamental, a prática de uma ação pedagógica em prol de uma melhoria no processo ensino-aprendizado do aluno fica mais no plano da intenção de alguns profissionais do ensino do que numa prática pedagógica intencional prevista no planejamento escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade vem como um antídoto para a especialização excessiva da ciência pós-moderna, pois os desafios que hoje surgem exigem da ciência uma visão interdisciplinar do objeto estudado. Exigem métodos e conhecimentos que ultrapassam as fronteiras entre as diversas ciências ou disciplinas. Embora essa realidade esteja cada dia mais presente nas universidades, o velho paradigma positivista ainda mantém rígidos os muros entre as diversos ramos do conhecimento, impedindo uma visão de um todo.

Nas escolas de ensino fundamental essa realidade é ainda mais constante, pois a rigidez do currículo escolar está arraigada a uma prática tradicional. A ação pedagógica não acompanha a evolução do mundo em sua volta, pois mantém a interdisciplinaridade apenas no campo teórico, apesar do ingresso de novas gerações de educadores que estão dispostos a essa prática. Ao atuarem nas escolas, esses profissionais encontram um contexto administrativo e pedagógico que dificulta toda a experiência interdisciplinar.

Em busca de respostas às interrogações iniciais, percebe-se que uma pedagogia pautada em uma prática interdisciplinar entre os diversos ramos que compõem a grade curricular do ensino fundamental, série finais, está ainda iniciando. A pouca experiência existente consiste

numa práxis pluridisciplinar que envolve muito mais os profissionais titulares das disciplinas do que propriamente a disciplina. E quando existe essa aproximação entre dois ou mais ramos de conhecimento, acontece mais por causa do esforço dos professores do que de uma política pedagógica.

O que vem como consequência dessa junção de fatores, é um prejuízo no processo ensino-aprendizagem do aluno, que obtém um conhecimento fragmentado e superficial, que se distancia em muito da forma que ele pode usar esse conhecimento na sua relação com o mundo ao seu redor.

A interdisciplinaridade é, portanto, a oportunidade de legar ao alunado do ensino fundamental, séries finais, um ambiente global do ato de pensar no sentido da construção do conhecimento. E, uma vez exercitada essa prática interdisciplinar no início da vida escolar, o sujeito educando saberá desenvolver sua cognição para além das fronteiras das disciplinas, bem como levará as aprendizagens adquiridas no ambiente escolar para a sua vida, podendo então modificar favoravelmente sua realidade, exercendo assim sua cidadania para a construção de um mundo melhor para a humanidade, porque é para isso que o conhecimento se renova: para tornar o mundo cada vez mais pleno ao ser humano.

REFERÊNCIAS

FRIGOTO, Gaudêncio. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste*, n. 10, v.1, p. 41-62, jun.-jul. 2008.

JAPIASSU, Hilton. *A Questão da Interdisciplinaridade*. Texto base da palestra proferida no Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Porto Alegre, 1994.

HECKHAUSEN, Heinz. Disciplina e interdisciplinaridade. In: POMBO, Olga (Org.). *Interdisciplinaridade antologia*. Lisboa: Campos das Letras, 2006.

MELO, Wilma Aparecida de Castro Ribeiro Alves de. Interdisciplinaridade: uma trajetória histórica de um conceito. *X Encontro Regional do Nordeste de História Oral - História Oral, Educação e Mídias*. Salvador, BA, 2015.

MOREIRA, Roberto José; DIAZ-ROCHA, Paulo Ernesto. *Interdisciplinaridade na pós-graduação: notas de pesquisa 1*, 2002. Disponível em: < https://www.academia.edu/35775573/Interdisciplinaridade_na_P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o_Notas_de_pesquisas_1 >. Acesso em jan 2020.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo Interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, nº 2, 591-614, mai/ago. 2013. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591/26325> >. Acesso em: jan 2020.

14

MARIA VALDIRENE DE SOUZA
JOSÉLIA CARVALHO DE ARAÚJO
MOACIR VIEIRA DA SILVA
JHOSE IALE CAMELO DA CUNHA VIEIRA

A IDENTIDADE LINGUÍSTICA DO NORDESTINO

DOI: 10.31560/PIMENTACULTURAL/2020.923.284-300



IDEIAS INTRODUTÓRIAS

O presente artigo tem por objetivo principal construir uma reflexão e desmistificar os preconceitos linguísticos que a região Nordeste do Brasil sofreu e sofre no contexto nacional, sob a prática do discurso. Traz uma abordagem histórica, mostrando os motivos pelos quais o estigma do preconceito para com a linguagem nordestina fora criado, a despeito de expressões que, quando deveriam ser vistas como regionalismos, terminam por ser elementos de preconceito e estigma da cultura nordestina.

A metodologia se apoiou em pesquisa bibliográfica junto a artigos científicos e livros, análise do discurso, bem como a experiência junto ao contexto de vida da região Nordeste, especialmente, em sala de aula, ao explorar o livro didático junto a alunos da Educação Básica, quando o hiato entre o texto impresso, que traz afirmações acerca da linguagem nordestina, revela-se, trazendo à tona o tema em tela.

As reflexões desenvolvidas nos dão conta que o estigma do preconceito em relação à linguagem nordestina pode ser visto de um outro ângulo, de forma positiva. Isso quer dizer que, na verdade, esse traço forte da cultura nordestina é que dá identidade ao seu povo, à região. Se é identificada, comparada, e às vezes, até ridicularizada, é porque é essencialmente sua, a sua marca, a sua identidade.

O PRECONCEITO LINGUÍSTICO VIVENCIADO PELA REGIÃO NORDESTE

A sociedade brasileira, habitualmente, rotula os nordestinos como: baixinho, cabeça chata, preguiçoso, povo sofrido, miserável,

beato – por ser um povo tradicionalmente religioso com ênfase católica, de muita fé, que costuma celebrar festas para os padroeiros, fazer romarias, celebrar novenas em residências – de acordo com suas características físicas, religião, raça, cultura, costumes, dentre outros.

Com a língua portuguesa também não é diferente. Tudo aquilo que não está dentro dos padrões impostos por uma sociedade detentora da norma culta, de prestígio, tida como norma padrão, que deveria ajudar na formação da sociedade. No entanto, no Brasil, tornou-se um problema, pois esta norma, que deveria unir, acaba sendo motivo de exclusão, escárnio ou zombaria frente a um povo ou uma região do país, no caso, a Nordeste. Isto se faz porque, aqueles que não se inserem nos linguísticos da norma culta são considerados como “errantes” dessa norma, e assim, vem o estigma do preconceito. Afinal, quem já não ouviu falar que o nordestino fala “arrastado”?

Para alguns falantes da língua portuguesa brasileira – por divergir, e muito do português de Portugal – os nordestinos não sabem falar bem o português, como asserção a seguir, conforme Bagno (2009a, p. 17):

[...] nós somos a língua que falamos, e acusar alguém de não saber falar sua própria língua materna é tão absurdo quanto acusar essa pessoa de não saber “usar” corretamente a visão (isto é, afirmar o absurdo de que alguém é capaz de enxergar, mas não é capaz de ver) ou o olfato (isto é, afirmar o absurdo de que alguém é capaz de sentir o cheiro, mas não de aspirá-lo).

É sobre esse preconceito linguístico entre as diversas camadas da sociedade que o autor citado se refere.

Toda linguagem não monitorada, ou seja, fora dos padrões da norma culta, é considerada “errada”, feia, estigmatizada pelas classes sociais de maior instrução ou maior poder aquisitivo, as quais são constituídas por uma minoria da população brasileira.

Apesar de o Brasil possuir tanta riqueza linguística, algumas destas sofrem forte preconceito, principalmente os falares nordestinos. A Nordeste é a região que mais sofre preconceitos, razão pela qual denominamos esse tratamento de estigma da linguagem do nordestino. Por ser uma região pobre, onde o índice de analfabetismo é elevado; e é também uma região que ficou marcada fortemente pelo fator migração – uma realidade vivenciada pela região Nordeste no período de industrialização brasileira, em que as pessoas saíram da região Nordeste para a região Sudeste em busca de melhores condições de vida.

Nesse sentido, resgatamos o pensamento de Oliveira (1993), ao afirmar que órgãos de planejamento regional representaram a expansão do capitalismo monopolista, abarcando todo o território brasileiro. E os nordestinos se inseriram nesse contexto como mão de obra apta a construir as bases da industrialização do país, dado que a sua região não oferecia condições de sobrevivência, por seu clássico cenário de seca e exclusão do acesso à terra, até mesmo pela expropriação dela.

Todavia, ao chegar à região Sudeste, os nordestinos encontravam muitas dificuldades para conseguir trabalho, por não ter estudo, falar “errado”, não se expressar bem. Restava-lhes uma dura jornada de trabalho braçal, pesado. Outro problema, pelo qual tinham que passar era a falta da moradia, pois, sem muitos recursos, acabavam indo morar em bairros periféricos das cidades. Assim, os mesmos gastavam muito tempo com o deslocamento para o trabalho, fazendo com que não sobrasse tempo para dar continuidade aos estudos. Desta forma, o ciclo do estigma da pouca instrução, do falar errado e da discriminação do nordestino em relação ao contexto da norma culta brasileira se consolida.

Contudo, sem ter tempo para estudar, socializar-se, desenvolver sua oralidade, sua escrita, esses trabalhadores continuavam à margem

do mercado de trabalho, cada vez mais exigente e competitivo. Sem perspectivas de mudanças, de melhoria de vida, seguiam dia a dia nessa rotina sem ter uma oportunidade de ascensão social.

Alguns termos ou expressões dão conta e transmitem a ideia para o resto do país, de que o nordestino é “burro”, que fala errado, vive com uma lata de água na cabeça. O povo nordestino sofreu, e ainda sofre muitos preconceitos com relação ao seu modo de falar, ao se fazerem referência à sua tão propalada “fala arrastada”, como por exemplo, com os termos: “painho”, “mainha”, “visse”, “oxi”, né, tá, entre outros.

Assim, exige-se que esses nordestinos sigam um modelo idealizado, construído de forma imaginária, no plano da abstração da norma culta, quando a sua realidade está prenhe de expressões que lhes são próprias e das quais, se quiser se inserir no contexto nacional falante, deverá abrir mão. Caso isso não aconteça, estes sofrerão diversos tipos de preconceitos. A ideia que algumas pessoas de outras regiões do Brasil têm sobre os nordestinos deve-se também aos livros didáticos, os quais abordam principalmente a questão da seca, da fome, da miséria na região do Nordeste, mostrando a imagem do vaqueiro com sua vestimenta de couro e seu chapéu.

Dessa forma, os livros didáticos, assim como a mídia, acabam enfatizando a imagem do nordestino como, “homem sofredor”, triste, pobre, sem cultura, que vive pedindo para São José – padroeiro a quem o nordestino intercede no dia 19 de março – mandar chuva, para amenizar o sofrimento dessa gente.

Essas visões estigmatizadas do Nordeste figuram como se resumisse simplesmente a esses fatores mencionados, deixando de lado as riquezas da região como, por exemplo, a cultura, a culinária, as paisagens, o povo receptivo e acolhedor, as crenças e sua linguagem. Sendo esta última, a linguagem trabalhada não de forma preconceituosa, ridicularizada, “errada”, estigmatizada como

comumente acontece, mas vista como algo inerente a esse povo, respeitando seu sotaque, suas gírias, seu arrastado.

Ainda sobre a linguagem nordestina, sabemos que a língua é uma unidade viva, algo que se transforma que se renova, ou seja, sofre variações constantemente. Assim como tantas outras, a língua portuguesa não é homogênea, ou seja, ela sofre variações de acordo com a situação social, regional e cultural.

Neste sentido, ao comparar a gramática normativa com um rio, Bagno (2009b, p. 20), afirma:

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

E, a despeito do seu estigma de “região seca”, o Nordeste, ou melhor, a linguagem nordestina encontra respaldo nas palavras citadas de Bagno (2009b), por sua riqueza, sua peculiaridade e sua capacidade de se reinventar cotidianamente. Afinal, os falares do século passado já não são os mesmos do século em curso. Isto porque novas tecnologias ensejam novas relações interpessoais, como o caso em voga das redes sociais, que inserem palavras até mesmo de outros idiomas no contexto nordestino, brasileiro, enfim, mundial.

Há que ser considerado o poder do “local” ou a “força do lugar” para o falar de um povo. E assim, cada região, estado e até mesmo cidade, no Brasil, possui sua peculiaridade no âmbito da linguagem. No entanto, não se pode afirmar que existe uma linguagem mais correta ou menos correta. O que existe são variações da língua. Cada estado brasileiro apresenta singularidade em seu dialeto, pois apesar de compartilharmos o mesmo idioma, seria quase impossível que um

país de “dimensões continentais” apresentasse uma uniformidade na fala. Mesmo porque qualquer possível uniformidade figura por ser uma negação à identidade de um dado povo.

Os diferentes sotaques hodiernos encontrados no Brasil podem ser explicados sob o ponto de vista histórico, visto que o Brasil foi colonizado por diferentes povos e em diferentes momentos da história. Enquanto na região Sul houve uma imigração maciça de italianos, alemães e outros povos oriundos do leste europeu; em Pernambuco, por exemplo, a influência veio dos holandeses.

No Rio Grande do Sul, a formação do sotaque é ainda mais curiosa, pois além dos italianos e alemães, há a influência do espanhol falado nos países que fazem fronteira com o estado. No Rio de Janeiro, que foi sede da Corte portuguesa, entre 1808 e 1821, a influência do sotaque português pode ser percebida através do jeito de pronunciar o “S” bem chiado.

Já na região Norte, em virtude do distanciamento geográfico, esta ficou menos exposta à influência estrangeira, o que manteve o sotaque encontrado na região, mais próximo à prosódia das línguas indígenas.

Durante muito tempo, cultuou-se a ideia de que brasileiro não sabe português, que não fala bem português, e que só em Portugal é que se fala bem o português. Entretanto, o que acontece é que o português falado no Brasil diverge do falado em Portugal no que se refere ao vocabulário, construções sintáticas, no uso de certas expressões e principalmente, na pronúncia (BAGNO, 2009a). Vemos então que, na verdade, não é só a região nordeste que sofre com o preconceito linguístico. Antes, que essa é uma prática que se estende de formar escalar, da região nordeste para o contexto brasileiro; e deste mesmo contexto brasileiro para o seu país colonizador, Portugal.

É importante ressaltar que cada lugar tem sua maneira de pronunciar as palavras e sua própria prosódia. Portanto, não existe sotaque melhor ou mais correto que o outro. Essa é uma visão preconceituosa, que diminui a singularidade cultural de um povo. Portanto, sotaques fazem parte do patrimônio cultural de um povo, e é um elemento importante para a formação da sua identidade, no caso, o nordestino, o brasileiro. Sobre essa variação regional, Bortoni-Ricardo (2004, p. 30) afirma: “[...] no Brasil, a variação regional se manifesta mais na pronúncia de alguns sons, no ritmo, na melodia e em algumas palavras.”

Sabemos que a gramática normativa não é uma detentora de todas as verdades linguísticas. É inegável a importância da variedade linguística no Brasil. A língua deste país representa exatamente o que o país é, uma mistura de povos, culturas etc. Admitir tal unicidade na língua portuguesa, seria negar a diversidade linguística regional, que é a marca, a identidade de cada região de cada região do país.

O preconceito linguístico às vezes é aplicado de uma forma bem sutil. Isso porque as pessoas agem de uma forma simples, tênue ao fato de uma pessoa conhecer outra do nordeste e chamá-lo “carinhosamente” de baiano ou paraibano ou quando alguém diz: “É tão engraçado o jeito que o nordestino fala”. Essas ações são socialmente aceitas, mais é um alto preconceito e exclusão.

A CONSTITUIÇÃO LINGUÍSTICA NA IDENTIDADE DO NORDESTINO

A questão da identidade do sujeito está relacionada a diversos fatores, tais como: histórico, social, cultural, regional, linguístico, etc. Fatores estes que vêm sendo discutidos por estudiosos há algum

tempo na sociedade brasileira. Percebe-se que a linguagem, no processo histórico é importantíssima, uma vez que esta sofreu fortes influências advindas do português, francês, italiano, etc.

As concepções de identidade são observadas nos indivíduos desde o Iluminismo, período de transformações na estrutura social na Europa, onde os temas giravam em torno da liberdade, do progresso e do homem.

Sobre identidade há três concepções: o sujeito do Iluminismo, que é o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o sujeito sociológico, presente no mundo moderno e que não é independente, ou seja, se forma através de sua interação, com o outro; e o sujeito pós-moderno, o qual não possui uma identidade estática, resultando em uma discussão acerca da crise de identidade (HALL, 2004).

Ao fazer uma distinção sobre identidade, relacionando a sociedade moderna com a sociedade da modernidade tardia, percebe-se que as relações entre tais sociedades, assim como a questão da identidade construída pelo autor torna-se atrativa, visto que pontua as discontinuidades da sociedade contemporânea e as diversas possibilidades de identidade acerca do posicionamento com relação ao sujeito, resultando nessa crise de identidade.

Portanto, percebe-se que a identidade do sujeito na sociedade moderna tardia é mutável, momentânea, ou seja, varia de acordo com a situação social, econômica, regional, etc. À medida que a sociedade avança, em termos econômico político, regional, dentre outros, torna-se cada vez mais complexa. É nesse contexto que surge o sujeito sociológico, isto é, este é resultado do meio social, no qual está inserido.

Ainda sob a ótica de Hall (2004), o mesmo defende que não se pode afirmar que existe uma identidade do sujeito, mas

que possuímos traços semelhantes, os quais são passíveis de mudanças e transformações. Aponta ainda que, somos formados por representações, sendo fundamental a compreensão do mundo sob esse olhar, em que as mudanças ocorrem, as culturas se mesclam e as certezas são instáveis.

Nessa perspectiva de mudança, de mistura, encontra-se a região do Nordeste. A região do Brasil que mais sofreu com preconceitos em diversos segmentos, social, econômico, cultural, regional, linguístico. Entretanto, são essas diversidades que constituem a identidade do povo dessa região.

Falar sobre a identidade do nordestino é falar sobre um povo alegre, trabalhador que apesar da vida difícil, sofrida está sempre com um sorriso no rosto. É falar também sobre sua cultura, suas crenças, costumes, valores, sem esquecer o “Rei do Baião”, Luiz Gonzaga, o qual levou a região do Nordeste para o Brasil através de suas músicas, como exposto a seguir. A linguagem presente nas canções de Luiz Gonzaga retrata os costumes, a tradição, os valores, a linguagem - que é uma marca forte de identidade dos nordestinos, etc. Cada região do Brasil possui sua importância para a formação do todo, que é este país que possui uma vasta variação no âmbito da linguagem. De acordo com a linguagem, percebe-se o lugar de origem do indivíduo, a região.

A língua é parte integrante na identidade individual e social do indivíduo. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), a língua varia também, de acordo com o domínio social, sobre o qual afirma:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio.

Portanto, a linguagem do indivíduo varia de acordo com o domínio social o qual este se encontra, ou seja, a linguagem que ele utilizará em domínios sociais como, por exemplo, o lar, o ambiente de trabalho e o espaço para o lazer são distintos.

O Nordeste sofreu muita influência na sua cultura, principalmente dos índios e dos negros, povos de classe social considerada inferior, submissos, discriminados, escravizados, considerados sem cultura, sem inteligência. Esse foi um dos motivos que fizeram com que a região sofresse tantos preconceitos. Enquanto outras regiões do país (Sul/Sudeste) sofreram influência de espanhóis, franceses, italianos, povos brancos, considerados cultos, pertencentes à nobreza.

Ao observar a forma com a qual a mídia (novelas, revistas, programas de televisão, em especial o humorístico) aborda os nordestinos, percebe-se claramente a forma preconceituosa com a qual os nordestinos são tratados. Quando aparecem em alguma cena, geralmente é como uma pessoa que fala engraçado, “errado”, pobre, sujo, maltrapilho (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2004).

Com o intuito de unificação cultural do Brasil, no sentido de identidade nacional, emerge o seguinte questionamento: que recursos a elite brasileira deverá utilizar no processo de construção de identidade nacional para tornar concreta a realização de um país ideal moderno?

O país inspirava-se no padrão civilizador europeu, seu modo de conviver com a migração, por exemplo, por meio da qual vinham para a capital do Brasil, o Rio de Janeiro, e para o maior centro urbano do país, São Paulo, do outro lado estavam os nortistas (nordestinos), maltrapilhos, mostrando que a febre de modernização do país não passava de um desejo.

CONTRIBUIÇÕES REGIONAIS PARA O PROCESSO LINGUÍSTICO

Regionalismo é o conjunto das peculiaridades linguísticas de uma região, resultantes da cultura que lá existe. A literatura nordestina utiliza esses regionalismos (como, por exemplo, o modo de falar, as palavras próprias de seu vocabulário) para expressar não só os seus sentimentos e emoções, mas também, denunciar os problemas sociais do nordeste e de seu povo (como a seca, a fome, a miséria, a migração, principalmente para a região Sudeste em busca de uma vida melhor etc).

Depois que o Rio de Janeiro passa a ser a capital do país, o Nordeste ficou fora da “órbita” decisória no país. Em meados dos anos 1930 esses problemas passam a ser retratados através da música, da arte e do teatro. Os romancistas de 1930 se preocuparam em mostrar esse Nordeste para o restante do país por meio de traços regionais, da apresentação do cenário do sertão e de seus personagens.

A escritora Raquel de Queiroz em um dos seus livros, “O quinze” aponta essas mudanças causadas pela seca, o espaço castigado e esquecido. Já Graciliano Ramos evidencia o regionalismo através da linguagem. Enfatiza que o domínio da linguagem pelo sertanejo estava se tornando uma realidade cada vez mais distante. Segundo Graciliano o Nordeste tornou-se um espaço onde só existe lamento, sofrimento e choro.

Nos romances, os discursos dos personagens eram transcritos; entretanto no teatro a fala do nordestino é bastante marcada, visto que a linguagem desta região é bem peculiar ao povo que lá reside. Caracterizando o espaço ocupado por aqueles personagens com o intuito de compreender os problemas sociais. A linguagem é um

instrumento de comunicação que junto com o cenário configura o espaço regional.

É por meio do teatro que Ariano Suassuna explora a cultura nordestina, mostrando que não só de sofrimento, de miséria e da seca vive o sertanejo, mas em meio à desilusão e todo sofrimento, consegue ter esperança. Esse orgulho de ser sertanejo, quando as dificuldades aparecem, apenas encoraja para vencer os obstáculos. É nessa perspectiva que Ariano Suassuna procura representar o Nordeste, apontando o lado belo do sertão.

Já na música, o representante do nordeste é Luiz Gonzaga (“o rei do baião”), este, assim como tantos outros nordestinos, apesar da vida difícil, das dificuldades não desistiu do seu sonho, não parou de lutar para alcançar seus objetivos. Gonzaga através de suas músicas apresentou o Nordeste para o resto do país, na qual ele procurava manter as influências culturais e linguísticas do Nordeste, exaltava a linguagem, o falar do nordestino.

Nas letras das suas músicas, Luiz Gonzaga contribui de forma significativa com a construção da identidade do homem sertanejo, forte, trabalhador, um povo de costumes e de tradições. Nas suas canções, descreve também a região, o clima, a migração em busca de melhores condições de vida, os aspectos sociais e culturais, como em “Paraíba”:

Quando a lama virou pedra E Mandacaru secou Quando o
Ribação de sede Bateu asa e voou
Foi aí que eu vim me embora Carregando a minha dor Hoje eu
mando um abraço Pra ti pequenina
Paraíba masculina, Muié macho, sim sinhô Eita pau pereira
Que em princesa já roncou Eita Paraíba
Muié macho sim sinhô Eita pau pereira
Meu bodoque não quebrou Hoje eu mando
Um abraço pra ti pequenina Paraíba masculina,

Muié macho, sim sinhô Quando a lama virou pedra E Mandacaru secou
secou Quando arribação de sede Bateu asa e voou

Foi aí que eu vim me embora Carregando a minha dor Hoje eu
mando um abraço Pra ti pequenina

Paraíba masculina, Muié macho, sim sinhô

Eita, eita (LUIZ GONZAGA, 1950)

A letra desta música retrata a real situação do povo Nordestino. Sua condição de vida é retratada em versos, assim como o clima, a situação política e econômica, abrangendo também a condição cultural histórica e social.

Analisando a letra da música, percebemos que, no primeiro verso: “Quando a lama virou pedra. E Mandacaru secou”, o compositor se refere à situação da seca no sertão. A escassez de chuva é extrema, deixando suas marcas visíveis na lama dos rios e açudes, que, no dizer da citada música, “secam e viram pedra”. Dessa forma, a seca além de ser um problema climático, é também uma situação que gera dificuldades sociais para as pessoas que moram na região nordeste, influenciando de maneira direta na cultura e também na variação linguística.

A seca na década de 1930 fez com que o número do êxodo rural aumentasse. As pessoas iam em busca de trabalho deixando para trás sua família. Contudo, restava para as mulheres assumir o papel de “homem” da casa e manter a família na figura da “muié macho”. Esse é o contexto cultural da época.

Com sentimento aparente, o cantor no verso: “Foi aí que eu vim me embora. Carregando a minha dor”, deixa clara a angústia, a tristeza por estar distante da sua terra e da sua família. Esta ideia da seca é reforçada na canção quando o compositor cita: “E Mandacaru secou”. O mandacaru é uma espécie própria da região, por resistir a grandes secas. Marca também por meio das aves de “arribação”, que é uma variante da palavra arribação. Vemos, assim, que a linguagem

nordestina dialoga, pela riqueza de termos, os quais são gerados da pronúncia, com o seu contexto social.

No verso “Hoje eu mando um abraço pra ti, pequenina. Paraíba masculina, muié macho sim sinhô”, o termo “Muié macho” se refere ao estado, pequenino, feminino, pois “A” Paraíba é um dos Estados do Brasil subscritos no feminino.

No âmbito da evolução linguística, o termo “Muié” é caso de fenômeno que se iniciou no Latim Vulgar, persistiu no português arcaico, e continua na língua popular, principalmente, nos falares regionais.

Como vemos, a cultura nordestina, permeada de riqueza linguística, há que ser reconhecida no contexto nacional, não por seu estigma de erro, antes, por ser parte integrante do contexto falante da língua portuguesa e da cultura nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais nesse texto, podemos afirmar que os nordestinos sofreram forte preconceito com relação à sua linguagem. Isso se fez devido ao seu processo histórico, o qual sofreu influência de outros povos considerados inferiores, estigmatizados, como por exemplo, os índios e os africanos. Essa mistura resultou na variação linguística que encontramos no Brasil.

Além do preconceito linguístico, os nordestinos sofreram grandes dificuldades como a seca, a qual, eventualmente, assola o sertão, gerando a falta de condições de trabalho na agricultura, deixando na miséria aqueles que dela obtêm o seu sustento.

Entretanto, apesar de tantas adversidades, esse povo, o sertanejo não se deixou abater e procurou se consolidar, mostrando

sua cultura, seus costumes, hábitos. Para a construção de sua imagem, o nordestino contou com a contribuição de figuras importantes no teatro, na música como Ariano Suassuna, Luiz Gonzaga dentre outros. Na música, Luiz Gonzaga tornou-se o símbolo do Nordeste, por retratar em suas canções não só o sofrimento, o cenário da seca, mas principalmente, por abordar as tradições, os costumes, exaltar a linguagem do seu povo, sendo este um povo forte e trabalhador que habita a região.

Por fim, resta-nos apostar numa outra visão acerca do estigma do preconceito criado em relação à cultura nordestina. É acreditar que, na verdade, esse traço forte da cultura nordestina é que dá identidade ao seu povo, à região. Se é identificada, comparada, e às vezes, até ridicularizada, é porque é essencialmente sua, a sua marca, a sua identidade.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2001.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5.ed. São Paulo/Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2009a.

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2009b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a Sociolingüística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto, 1950. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/luiz-gonzaga/47095/>>. Acesso em: 31 ago 2020.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma (re)ligião*. São Paulo: Paz e Terra, 1993

QUEIROZ, Raquel de. *O quinze*. 82. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. São Paulo: Martins, 1973.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. 36. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Jhose Iale Camelo da Cunha Vieira:

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS/UFRGS), onde desenvolve pesquisa em Sociologia Rural. Possui mestrado em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia (2012). Graduada em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2007). Professora Assistente I (Dedicação Exclusiva) do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) na área de sociologia. Atua principalmente nos seguintes temas: Tecnologia de Informação e Comunicação - TICs, Internet, Desenvolvimento Rural, Ruralidade.

Josélia Carvalho de Araújo

Possui graduação em Geografia-Licenciatura (1992); graduação em Geografia-Bacharelado, habilitação em Planejamento Regional (1994); mestrado em Geografia (2004) e doutorado em Geografia (2017), na área de concentração “Dinâmica Socioambiental e Reestruturação do Território”, na linha de pesquisa “Dinâmica Urbana e Regional”. Todos esses cursos foram realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora Adjunta IV do Departamento de Geografia, Campus Mossoró, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia urbana, planejamento urbanorregional e ensino de geografia. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – POSENSINO-UERN.

Jucieude de Lucena Evangelista

Possui graduação em Comunicação Social (2002) e mestrado em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2017). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, do Departamento de Comunicação Social, e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino - Posensino UERN/UFERSA/IFRN. É Membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Cultura e Sociedade e do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo - GECOM.

Moacir Vieira da Silva

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2010); especialista em Geografia e Gestão Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014); mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2017); doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2020-2024). Atua como professor permanente da rede pública estadual do RN (SEEC - RN). Atua também como professor colaborador de estágio (vinculado a UERN). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia urbana, dinâmica urbanorregional e ensino de geografia.

Ailton Siqueira de Sousa Fonseca

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1993), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1998) e doutorado em Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, lotado no Departamento de Ciências Sociais e Políticas, professor do Mestrado em Ciências Sociais e Humanas da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais (FAFIC/UERN), e coordenador do Grupo de Pesquisa do Pensamento Complexo (GECOM/UERN). Atua nas seguintes áreas: Antropologia das emoções, Antropologia e Complexidade discutindo temas como: sujeito e afetividade, Cultura, cotidiano e imaginário, ciência, literatura e transdisciplinaridade, relações afetivas na contemporaneidade.

Ana Gabriela de Souza Seal

Professora Assistente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação strictu sensu da Universidade Federal de Pernambuco (2008). Atualmente cursa o Doutorado no PECIM-UNICAMP. Tem experiência na área de Ensino, Práticas de Ensino, Didática, Formação Docente, Psicologia da Educação com ênfase na didática dos conteúdos específicos.

Antônio Elder Nolasco

Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2013); graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1996), e especialização em Filosofia pela Universidade

do Estado do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente - Professor permanente - nível IV - Secretaria de Estado, da Educação, da Cultura do RN. Tem experiência na área de Ciências Humanas, com ênfase em Sociologia.

Ariane Fernandes da Conceição

É professora adjunta da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Possui pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural da UFV. Possui título de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Possui título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria. Graduada em Gestão de Cooperativas pela Universidade Federal de Viçosa e em Administração na Faculdade SENAC Porto Alegre. Possui Especialização em Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação na Universidade Federal de Santa Maria/ Universidade Aberta do Brasil (Ead). É professora do Curso de Agronomia do Campus Universitário de Iturama da UFTM. Principais áreas de interesse: Comunicação rural, Sociologia Rural, Extensão e Desenvolvimento Rural, Planejamento Estratégico, Administração, Associativismo e Cooperativismo.

Aristeu Antônio Oliveira de Carvalho

Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (1994) e especialização em Epistemologia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2002). Atualmente é professor de História da Prefeitura Municipal de Mossoró (RN).

Augusto César Tavares da Silva

Graduado em Ciências Matemática pela Universidade Regional do Cariri (1998) e especialista em Educação Matemática pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no ensino fundamental, sobretudo, em Matemática Elementar.

Filipe da Silva Peixoto

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2012), mestrado em Geologia pela UFC (2016) e doutorado em Geologia pela UFC (2019). Atualmente é professor do departamento de Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UERN. Tem experiência na área de Geografia Física, com ênfase em Geoprocessamento e Hidrogeografia, atuando principalmente nos seguintes temas: gestão de recursos hídricos no semiárido, águas urbanas, geoprocessamento aplicado aos recursos hídricos e a qualidade sanitária.

Gerciane Maria da Costa Oliveira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2015) e mestre em Sociologia pela mesma instituição (2010). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Membro permanente do corpo docente do Mestrado Acadêmico em Cognição, Tecnologia e Instituições (UFERSA) e membro colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UECE). Tem experiência na área de Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia da Arte, atuando principalmente nos seguintes temas: arte-educação, sociologia da cultura e da arte.

Gerônimo de Paiva Silva

Licenciado em Ciências sociais, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Foi Bolsista de Iniciação à Docência de 2014 até 2016 e desenvolveu pesquisa na área de Currículo de Sociologia, Africanidades e Diversidade étnico-raciais.

Hudson Tiago Lima da Silva

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Geografia do Nordeste (DGE-UERN). Foi bolsista do PIBID de Geografia da UERN, e também discente voluntário do Programa de Consolidação das Licenciaturas - PRODOCÊNCIA. Docente da Rede Privada de ensino do Município de Baraúna (RN).

Ingrid Nunes Derossi

Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2010), mestre em Educação Química (2013) e doutora em Educação Química (2018), com período sanduiche na Universidade de Giessen, na Alemanha em 2015-2016 como bolsista CAPES pelo PDSE. Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Triângulo Mineiro no campus de Iturama e Coordenadora de Ensino da instituição. Tem experiência na área de Ensino de Química, na área de História da Ciência e Gênero.

Ivonaldo Neres Leite

Possui formação interdisciplinar, situando-se particularmente nas interfaces da interlocução entre História e Sociologia, tendo realizado o doutorado em Ciências da Educação (Área de Especialização Sociologia da Educação, na Universidade do Porto/Portugal). É Professor da Universidade Federal da Paraíba (no Centro

de Ciências Aplicadas e Educação/Departamento de Educação); credenciado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UFPB); e tem desenvolvido colaborações acadêmicas em universidades latino-americanas e portuguesas. Realizou estudos de Pós-doutorado desenvolvendo uma investigação sociológica sobre a política uruguaia de drogas e o lugar da educação na mesma (tendo em conta a regulação da cannabis no Uruguai), sob a chancela da Facultad de Ciencias Sociales da Universidad de la República/Montevidео.

Jose Renato Pereira Brasil

Possui graduação em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010) e especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-Árido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente é professor da Escola Municipal Abraão Cavalcante Bessa e Professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana. Atuando principalmente nos seguintes temas: Role Playng Game, Estratégia Metodológica, Ensino de Geografia.

Karlla Christine Araújo Souza

Professora adjunta IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH) da UERN. No PPGCISH está vinculada à linha de Pesquisa: Linguagens, Memória e Produção de Saberes. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB- 2004) com habilitação em Antropologia; mestre (2006) e doutora (2010) em Sociologia pela UFPB (PPGS) e Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: Saberes Populares e Tradicionais, Poéticas da Oralidade, Memória e Cotidiano. Sociologia, Educação e Formação de Professores. Interdisciplinaridade, Transdisciplinaridade e Imaginário.

Kelyson Henrique Freire de Souza

Licenciado em Geografia pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN. Discente de pós-graduação em Geografia regional brasileira- FAVENI.

Lucas Matheus Garcia Torres

Discente da Licenciatura em Geografia, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. É membro do Laboratório de Geoprocessamento (LABGEO). Pesquisador no Grupo de Pesquisa em Geografia Física do Semiárido (GEOFISA).

Luci Aparecida Souza Borges de Faria

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação Antônio Augusto Reis Neves (1989), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1998). É doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente é Pedagoga (na função de Assessoria Pedagógica) na Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM campus Iturama (coordenadora pedagógica do Curso de Graduação em Agronomia, Pronera). Atua como Professora na Faculdade Aldete Maria Alves - FAMA em Iturama/MG. Tem experiência na Docência da Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo e Ensino Superior. Áreas de orientação e estudo: Gestão e Formação Docente, Currículo, Inclusão, Formação do Professor, Educação de Jovens e adultos, Políticas Públicas, Educação Infantil, Cidadania e Direitos Humanos, Prática Pedagógica, dentre outras.

Marcelo Bezerra de Moraes

Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2010), mestre (2012) e doutor (2017) em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (Unesp, câmpus de Rio Claro). Realizou período sanduíche na Universidade de Lisboa (2015) para complementação de estudos do doutorado. É professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e do Programa de Pós- Graduação em Ensino (POSENSINO-UERN/UFERSA/IFRN). Trabalha com Educação, atuando principalmente com o desenvolvimento de atividades que problematizam o ensino de Matemática e pesquisas na interface História da Educação Matemática, Ensino de Matemática e formação de subjetividades.

Maria Valdirene de Souza

Especialista em Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (UFRN). Professora de Língua Portuguesa na Rede Particular de Ensino de Natal.

Rita de Cássia da Conceição Gomes

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1979), mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco (1989) e doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e Pós- doutorado pela Universidade do Porto - Portugal (2013). Atualmente é professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Participa dos Programas de Pós-graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografica - GEOCERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tem experiência acadêmica

na área de Geografia Humana; desenvolve pesquisa que contemplam os estudos do ordenamento do território, as pequenas e médias cidades; estudos sobre o comércio e serviços, turismo, desenvolvimento regional e local e políticas públicas.

Samira Fontes Carneiro

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN, 2010). Especialização em Educação pela UERN (2012). Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA, 2017). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão da Educação (2014). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Mossoró/RN, atua no Programa LIBRAS nas Escolas e professora efetiva de Educação Especial do Governo do Estado do Rio Grande do Norte/RN.

Veroneide Maria de Oliveira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha de pesquisa em Ensino de Ciências Humanas e Sociais. Pós-graduanda em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduada em Geografia (2018) e em Gestão Ambiental (2010) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Foi bolsista (2016-2017) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/CAPES/UERN/GEOGRAFIA; e participou de atividades como aluna voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/CNPQ/UERN/GOGRAFIA (2017-2018).

ÍNDICE REMISSIVO

A

acervo 14, 21, 22, 32, 33, 34, 35, 37, 38
acervo digital 14, 21, 22, 32, 35
agronomia 43
alfabetização 15, 46, 60, 63, 70, 77, 81, 82, 84, 85, 96
alunos 14, 15, 61, 64, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 102, 103, 104, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 188, 192, 195, 196, 199, 200, 204, 210, 211, 217, 219, 223, 236, 241, 251, 258, 260, 261, 277, 278, 285
aprendizagem 17, 60, 64, 65, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 95, 104, 111, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 151, 185, 189, 190, 194, 199, 202, 209, 210, 211, 214, 215, 217, 218, 221, 222, 223, 225, 228, 237, 240, 246, 257, 267, 269, 272, 276, 278, 282, 306
artes 13, 14, 21, 34, 263, 299
artista 14, 21, 22, 27, 30, 32, 34, 37, 38
artista contemporâneo 22, 27
atividade 24, 30, 31, 60, 70, 71, 72, 74, 76, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 110, 113, 178, 179, 181, 202, 218, 273, 275

C

capacidades 44, 45, 56, 292
cartografia 15, 81, 82, 84, 85, 86, 91, 95, 96, 97
Ciências 16, 39, 56, 58, 79, 107, 162, 168, 184, 279, 280, 301, 302, 303, 304, 305, 307

comunicação 23, 24, 25, 27, 40, 42, 53, 54, 56, 59, 60, 62, 63, 66, 72, 76, 78, 81, 148, 165, 167, 168, 172, 221, 234, 296
comunidade 47, 66, 67, 69, 71, 72, 74, 76, 78, 112, 115, 142, 184, 193, 201, 263
conhecimento 17, 23, 28, 42, 47, 60, 62, 63, 73, 75, 78, 81, 82, 84, 85, 94, 96, 102, 107, 108, 109, 117, 124, 126, 130, 134, 135, 145, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 171, 175, 189, 190, 191, 204, 210, 212, 213, 216, 219, 223, 227, 231, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 250, 251, 253, 256, 257, 260, 262, 264, 265, 267, 268, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282
conteúdos disciplinares 188, 272, 278, 279
cultura 21, 23, 24, 25, 26, 31, 33, 39, 40, 47, 60, 66, 100, 102, 108, 139, 162, 163, 184, 185, 221, 241, 242, 252, 259, 285, 286, 288, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 304
currículos 235, 243, 279

D

digital 14, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 31, 32, 35, 39, 40, 59, 62, 66, 100, 111, 201
direitos 13, 14, 39, 67, 98, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 119, 293
direitos humanos 13, 14, 98, 100, 101, 105, 107, 111, 117, 119
disciplina 96, 129, 192, 194, 220, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 244, 249, 256, 258, 260, 261, 264, 267, 271, 272, 273, 274, 279, 280, 282
discurso 123, 131, 132, 134, 137, 166, 201, 215, 222, 225, 243, 285
docência 60, 61, 145, 209, 237, 239, 240

docente 15, 17, 18, 61, 68, 71, 72, 76, 77, 102, 106, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 137, 139, 182, 187, 203, 209, 232, 236, 237, 254, 262, 278, 304, 305

E

educação 14, 15, 17, 18, 31, 42, 44, 46, 47, 48, 55, 56, 57, 62, 65, 66, 68, 74, 77, 78, 79, 84, 85, 96, 100, 102, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 141, 142, 147, 148, 151, 156, 157, 158, 162, 163, 172, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 191, 195, 202, 203, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 224, 225, 226, 245, 250, 251, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 275, 276, 277, 280, 304, 305

educação básica 17, 119, 132, 135, 141, 267, 269, 275

educação inclusiva 121, 124, 128, 129, 132, 138, 142, 151, 156, 157, 158

educador 108, 109, 125, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 198, 199, 201, 253, 257, 258, 260, 261

ensino 13, 14, 15, 16, 17, 18, 42, 46, 48, 50, 60, 65, 68, 70, 72, 75, 76, 81, 82, 84, 85, 95, 96, 97, 103, 106, 109, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 162, 168, 169, 172, 173, 187, 189, 191, 194, 195, 196, 209, 210, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 223, 225, 227, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 251, 253, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 267, 268, 269, 272, 276, 278, 280, 281, 282, 301, 302, 303, 304, 306

ensino-aprendizagem 76, 81, 82, 95, 121, 151, 246, 269, 272, 276, 282

ensino médio 17, 147, 162, 168, 169, 172, 173, 189, 195, 253, 256, 258, 260

Ensino Religioso 279

escola 14, 18, 47, 56, 57, 61, 62, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 86, 96, 102, 106, 112, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 151, 155, 156, 157, 158, 162, 163, 169, 170, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 201, 203, 205, 217, 221, 233, 236, 238, 239, 263, 265, 267, 269, 277, 280

estrutura 22, 35, 39, 52, 68, 104, 149, 156, 166, 167, 174, 292

estudantes 14, 42, 43, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 63, 72, 131, 141, 142, 147, 148, 149, 151, 153, 189, 219

experiências 21, 23, 31, 33, 35, 36, 37, 42, 61, 70, 115, 127, 187, 194, 199, 200, 203, 205, 211, 219, 235, 253, 261, 264, 269

experimento 16, 162, 169, 170, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 181, 183

F

formação 14, 16, 17, 28, 39, 42, 46, 47, 48, 52, 54, 55, 57, 60, 61, 62, 76, 81, 84, 102, 106, 107, 109, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 139, 143, 145, 146, 147, 148, 157, 158, 162, 163, 177, 188, 195, 200, 201, 218, 221, 223, 224, 231, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 253, 254, 260, 261, 263, 286, 290, 291, 293, 304, 306

formação acadêmica 42, 48, 54, 55, 123, 241

formação docente 17, 232

G

geografia 17, 81, 93, 96, 118, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 137, 220, 237, 238, 239, 242, 278, 301, 302

graduação 47, 48, 79, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 139, 145, 159, 213, 240, 279, 283, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307

H

História 40, 78, 107, 119, 236, 279, 283, 303, 304, 306
humanidade 23, 100, 188, 251, 263, 268, 275, 276, 282

I

imaginação 16, 162, 167, 184, 206, 257, 262
inclusão 15, 18, 26, 48, 55, 59, 66, 95, 100, 118, 121, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 151, 153, 158, 232
informação 22, 23, 24, 36, 39, 40, 42, 54, 56, 59, 60, 62, 63, 66, 71, 73, 78, 101, 172, 194, 250
interdisciplinaridade 13, 14, 16, 17, 218, 231, 232, 233, 235, 237, 242, 243, 245, 246, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283

L

Língua Portuguesa 279, 306
literatura 34, 184, 202, 203, 233, 242, 262, 263, 295, 302

M

matemática 81, 188, 189, 191, 192, 194, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 210
mediação 18, 21, 22, 27, 29, 30, 31, 40, 127, 225
minicurso 83, 165
multidisciplinaridade 273, 274, 277, 279

N

narrativa 162, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 188, 189, 192, 194, 197
nordeste 290, 291, 295, 296, 297, 299

nordestino 286, 287, 288, 289, 291, 293, 295, 296, 299

O

oficinas 83, 88, 92
orientação 81, 83, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 114, 115, 128, 145, 146, 151, 152, 153, 176, 205, 255, 306

P

planejamento 70, 75, 76, 133, 162, 167, 169, 177, 278, 280, 281, 287, 301
política 15, 34, 39, 46, 66, 78, 100, 105, 108, 109, 112, 113, 114, 118, 141, 144, 148, 153, 156, 159, 183, 184, 198, 282, 297, 305
prática 14, 15, 17, 18, 47, 61, 68, 82, 83, 88, 92, 101, 102, 103, 110, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 139, 144, 163, 169, 172, 173, 187, 189, 192, 193, 197, 203, 206, 209, 219, 232, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 244, 254, 262, 267, 268, 269, 271, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 285, 290
prática docente 15, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 133, 134, 137, 139, 203, 209, 262
preconceito linguístico 286, 290, 291, 298
professor 14, 16, 42, 57, 60, 61, 68, 75, 84, 96, 108, 123, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 146, 147, 162, 163, 164, 165, 166, 171, 172, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 209, 217, 231, 236, 237, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 257, 258, 260, 261, 262, 279, 280, 301, 302, 303, 305, 306
professores 13, 17, 18, 47, 58, 60, 63, 64, 68, 69, 73, 75, 76, 77, 81, 102, 119, 122, 124, 126, 127, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 143, 146, 156, 157, 158, 162, 166, 187, 202, 203, 209, 224, 231, 232, 233,

236, 241, 245, 251, 261, 267, 269, 276,
277, 278, 279, 280, 281, 282
profissionais 13, 34, 42, 123, 127, 128, 129,
131, 132, 136, 138, 139, 144, 145, 146,
158, 188, 236, 243, 276, 277, 280, 281, 282

Q

questionário 43, 51, 52, 53, 83, 93, 269,
276, 278, 279, 281

R

recursos multifuncionais 148, 149, 150, 159
repositórios 22, 27, 36
rural 46, 47, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 60, 62,
64, 65, 66, 67, 297, 303

S

séries 269, 280, 282
sociedade 13, 17, 18, 22, 23, 25, 29, 30,
35, 39, 40, 42, 56, 59, 60, 62, 73, 74, 75,
78, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110,
112, 114, 115, 117, 118, 126, 141, 168,
169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 178,
179, 181, 192, 209, 210, 218, 223, 236,
238, 243, 244, 248, 251, 252, 253, 255,
256, 257, 263, 265, 270, 271, 272, 285,
286, 292, 299

sociologia 17, 29, 30, 40, 75, 162, 173,
301, 304

T

tecnologias 13, 14, 17, 18, 23, 40, 42, 43,
45, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62,
63, 64, 70, 73, 75, 77, 78, 132, 231, 232,
233, 238, 244, 289

tecnologias digitais 23, 43, 48, 53, 54, 55,
60, 63, 70

tic 56

trabalho 20, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 58, 62,
77, 82, 95, 100, 104, 109, 122, 124, 126,
128, 132, 133, 134, 146, 151, 158, 168,
169, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 195, 212, 213, 214,
215, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
231, 232, 234, 235, 236, 241, 242, 243,
250, 253, 267, 269, 277, 278, 287, 288,
294, 297, 298

transversalidade 241

www.pimentacultural.com



O ENSINO E SUAS EXPRESSÕES

tecnologias, direitos humanos, artes e interdisciplinaridade