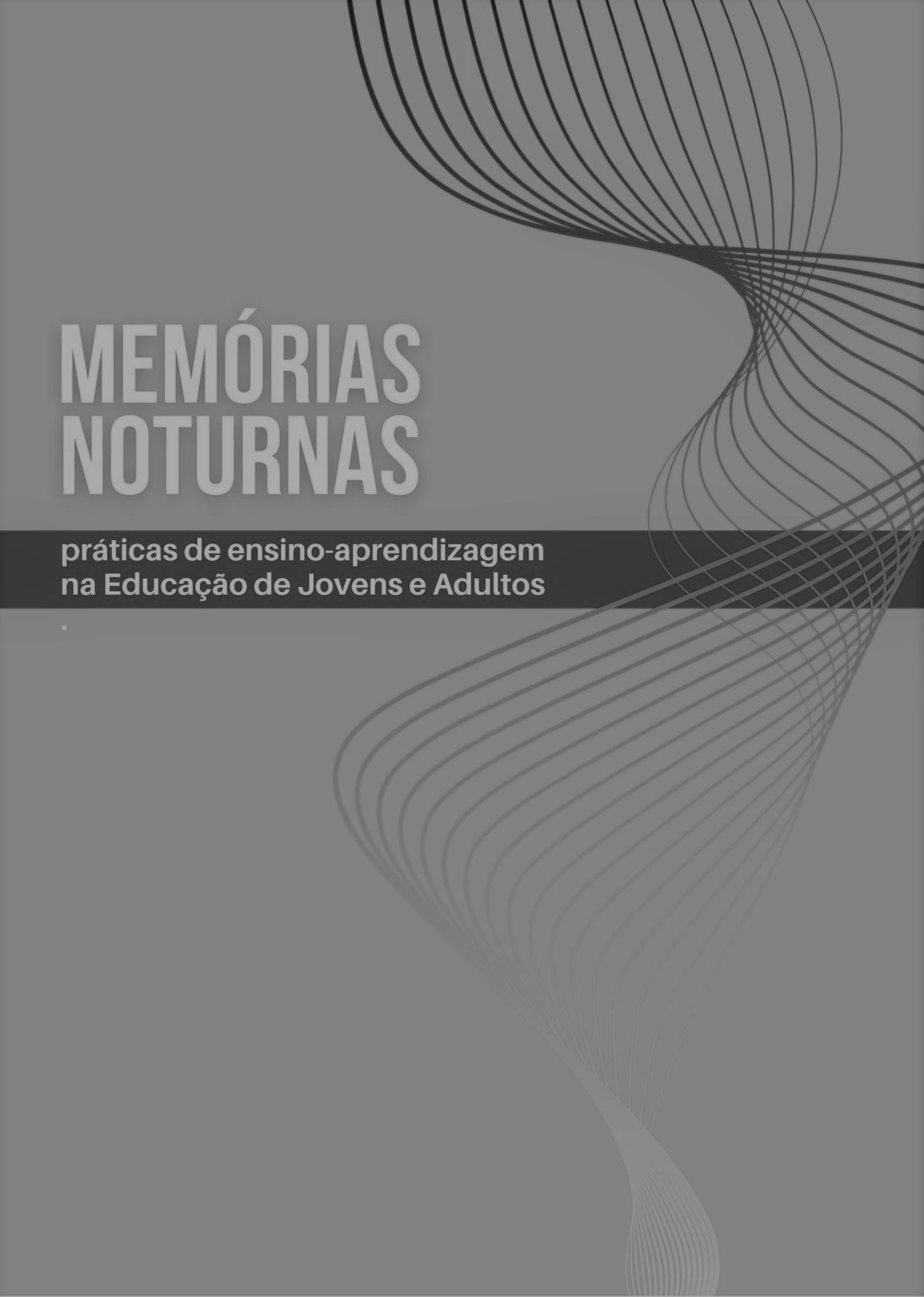


MEMÓRIAS NOTURNAS

práticas de ensino-aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos

DAYSE MARINHO MARTINS
(ORGANIZADORA)



An abstract graphic consisting of numerous thin, curved lines that sweep across the page from the top right towards the bottom left. The lines are closely spaced and create a sense of motion and depth. The background is a solid, light gray color.

MEMÓRIAS NOTURNAS

práticas de ensino-aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos

Copyright © 2021 da edição brasileira.
by RFB Editora.

Copyright © 2021 do texto.
by Autores.

Todos os direitos reservados.



Todo o conteúdo apresentado neste livro, inclusive correção ortográfica e gramatical, é de responsabilidade do(s) autor(es).

Obra sob o selo *Creative Commons*-Atribuição 4.0 Internacional. Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA (Editor-Chefe).

Prof.^a Dr.^a. Roberta Modesto Braga - UFPA.

Prof. Dr. Laécio Nobre de Macedo - UFMA.

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida - UFOPA.

Prof.^a Dr.^a. Ana Angelica Mathias Macedo - IFMA.

Prof. Me. Francisco Robson Alves da Silva - IFPA.

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Gomes Souza - UFPA.

Prof.^a Dra. Neuma Teixeira dos Santos - UFRA.

Prof.^a Me. Antônia Edna Silva dos Santos - UEPA.

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa - UFMA.

Prof. Dr. Orlando José de Almeida Filho - UFSJ.

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti - UFPE.

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares - UFPI.

Prof.^a Dr.^a. Welma Emidio da Silva - FIS.

Diagramação e design da capa:

Priscila Rosy Borges de Souza.

Imagens da capa:

www.canva.com

Revisão de texto:

Os autores.

Bibliotecária:

Janaina Karina Alves Trigo Ramos

Assistente editorial:

Manoel Souza.



Home Page: www.rfbeditora.com.

E-mail: adm@rfbeditora.com.

Telefone: (91) 98885-7730.

CNPJ: 39.242.488/0001-07.

R. dos Mundurucus, 3100, 66040-033, Belém-PA.



Educação de Jovens e Adultos

Dayse Marinho Martins
(Organizadora)

MEMÓRIAS NOTURNAS: PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Edição 1

Belém-PA



2021

<https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604>

Catálogo na publicação
Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

M533

Memórias noturnas: práticas de ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos / Dayse Marinho Martins (Organizadora) – Belém: RFB, 2021.

Livro em PDF

278 p., il

ISBN: 978-65-5889-160-4

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604

1. Educação de jovens e adultos. 2. Alfabetização. 3. Ensino. 4. Aprendizagem. 5. Educação. 6. Gestão pública. 7. Inclusão escolar. I. Martins, Dayse Marinho (Organizadora). II. Título.

CDD 374

Índice para catálogo sistemático

I. Educação de jovens e adultos

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros digitais de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1	
FÁBRICA DE SONHOS: EDUCAÇÃO ÀS MARGENS DO RIO ANIL.....	11
Dayse Marinho Martins DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.1	
CAPÍTULO 2	
A DESCONTINUIDADE DA GESTÃO PÚBLICA COMO FATOR INTERVE- NIENTE DA EFICÁCIA E EFICIÊNCIA PÚBLICA.....	25
Raimundo Vale de Carvalho DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.2	
CAPÍTULO 3	
REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO.....	33
Carlos Alberto de Carvalho Dutra DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.3	
CAPÍTULO 4	
DIMENSÕES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	37
Pollyana Pereira Arraz DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.4	
CAPÍTULO 5	
MEMORIAL COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE	51
Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.5	
CAPÍTULO 6	
EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	55
José dos Santos Barros DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.6	
CAPÍTULO 7	
FEITOS DE PERSISTÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA A PSICOLOGIA ES- COLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	65
Elias Augusto Ribeiro Neto Karoline Magalhães Conceição Lucielle Da Silva Oliveira Thamires Ayres Ribeiro DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.7	
CAPÍTULO 8	
POR UMA HISTÓRIA DO MARANHÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	77
Dayse Marinho Martins Claudia Regina Corrêa Garcez DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.8	

CAPÍTULO 9
ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELEC-
TUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)..... 91

Joilson Alves dos Santos
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.9

CAPÍTULO 10
PERCEPÇÃO DOCENTE NA EJA SOBRE ALTAS HABILIDADES..... 103

Vasti dos Santos Marinho Martins
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.10

CAPÍTULO 11
GAMIFICAÇÃO E ENSINO NO BRASIL: INCLUSÃO E GESTÃO DA APREN-
DIZAGEM NA EJA..... 115

Dayse Marinho Martins
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.11

CAPÍTULO 12
A AUTOMEDICAÇÃO E O ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM DI-
DÁTICO-PEDAGÓGICA NA EJA..... 131

Raonny Moraes de Carvalho
Adilson Luís Pereira Silva
Jackson Ronie Sá-Silva
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.12

CAPÍTULO 13
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊN-
CIA DO PROJETO PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA DESENVOL-
VIDO NO CINTRA 151

Renata Caroline Pereira Reis
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.13

CAPÍTULO 14
SERIGRAFIA NA EJA ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO ARTE-E-
DUCATIVO 165

Marcos Aurélio Santos Souza
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.14

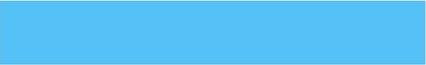
CAPÍTULO 15
DO OUTRO LADO DO ESPELHO-A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: POSSIBILI-
DADES E DESAFIOS ATRAVÉS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CÊN-
TRO INTEGRADO DO RIO ANIL (CINTRA)..... 177

Rosiméria Maria Braga de Carvalho
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.15

CAPÍTULO 16
PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JO-
VENS E ADULTOS 191

Mayara Carvalhal de Oliveira
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.16

CAPÍTULO 17	
REFLEXÕES FORMATIVAS SOBRE CINEMA E METODOLOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	197
Andrea Cristine Colins Martins	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.17	
CAPÍTULO 18	
EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	207
Claudia Regina Corrêa Garcez	
Edith Maria Rocha dos Santos	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.18	
CAPÍTULO 19	
AZULEJARIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	213
Luciane Araujo Piedade	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.19	
CAPÍTULO 20	
PRÁXIS FORMATIVA E CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM TEATRAL NA EJA.....	229
Eline Goreth Silva Da Costa	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.20	
CAPÍTULO 21	
ATRAVESSANDO O NILO COM A HISTÓRIA NA EJA: UMA VIAGEM VISUAL E INTERACIONAL SOBRE A CULTURA E SOCIEDADE EGÍPCIA NA ANTIGUIDADE.....	237
Luis Claudio Santana	
Letícia Teresa de Sousa Gonçalves	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.21	
CAPÍTULO 22	
LEITURA COMO MEIO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	243
Heloísa Helena Portela Silva Bacelar Moreira	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.22	
CAPÍTULO 23	
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL	249
Luciane Araujo Piedade	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.23	
CAPÍTULO 24	
OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) : CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR.....	261
Natália Abreu da Cunha	
DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.24	
ÍNDICE REMISSIVO.....	267



SOBRE A ORGANIZADORA.....	270
SOBRE OS AUTORES.....	272

APRESENTAÇÃO

A Coletânea **Memórias Noturnas** é um instrumento confessional dos sentidos atribuídos a 10 anos de trabalho realizado no contexto do Ensino Noturno, na oferta educacional a jovens e adultos na rede estadual de ensino do Maranhão. Constitui uma produção coletiva que representa o processo de parceria estabelecido em tantos anos de coordenação e gestão com professores e profissionais da educação que compuseram a equipe escolar na qual atuei no Ensino Noturno.

Os autores desta obra abordam em suas produções, práticas, processos, produtos e concepções que permearam vivências de formação continuada e de ensino-aprendizagem com estudantes do Ensino Noturno, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesta obra, os artigos abordam uma diversidade de temas que evidenciam experiências, problematizações, ensaios e discussões sobre temáticas do campo educacional vinculados à EJA. A coletânea está organizada em formato de *e-book* a fim de que se tenha amplo alcance por parte da comunidade acadêmica e de profissionais da educação. Assim, evidencia o interesse em torna-la objeto digital de aprendizagem, visando o compartilhamento dos conteúdos de modo a suscitar o debate sobre a EJA enquanto espaço de oportunidade à educação como direito e a necessidade de sua ressignificação em meio ao desmonte vivenciado pela modalidade no campo das políticas educacionais contemporâneas.

Utilizo a alegoria da caverna de Platão para representar a expressão de sentidos que atribuo ao fim de minha atuação no Ensino Noturno. Considero esta coletânea o fechamento de uma gestalt que traz à tona, boas práticas e aprendizados no meu percurso nesse contexto. Assim, olho para trás, não mais com a dor nos olhos do prisioneiro que sai da caverna, mas com, a sensação de encantamento de quem se permitiu trilhar novos caminhos.

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins



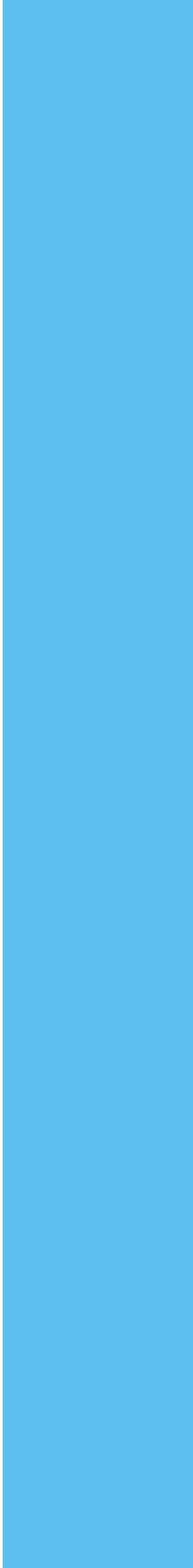


CAPÍTULO 1

FÁBRICA DE SONHOS: EDUCAÇÃO ÀS MARGENS DO RIO ANIL

Dayse Marinho Martins

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.1



1 INTRODUÇÃO

A história da educação aborda o fenômeno educativo na medida em que este se transforma na dinâmica social. As pesquisas nesse campo têm possibilitado uma abordagem ampliada da dinâmica escolar enquanto objeto de investigação da formação cultural de uma sociedade, contribuindo para o descortinamento de dimensões ainda pouco exploradas.

Entre os chamados novos objetos predominam a história da leitura e dos impressos, sobretudo os escolares, a história da profissão docente, das instituições e disciplinas escolares, os processos de escolarização, a cultura escolar e as práticas educativas. Antigos objetos como ideias pedagógicas, políticas e sistemas escolares têm sofrido releituras (GREIVE, 2003).

Com base nesse panorama, propõe-se a partir deste artigo, abordar a história e memória da instituição escolar outrora nomeada Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), atualmente designada Unidade Plena (UP) Rio Anil no âmbito do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Trata-se, portanto, de nortear a trajetória de implantação e as transformações da referida instituição escolar pública estadual, ao longo do processo histórico no contexto educacional maranhense. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, evidenciam-se os processos históricos que permearam desde sua constituição no bairro do Anil em São Luís - MA, como a antiga "Fábrica e Tecelagem Rio Anil" em sua trajetória ao final do século XIX, até a posterior revitalização ao final do século XX sob o formato de escola.

No âmbito dessa conjuntura, nota-se o discurso de modernização do contexto social permeando tanto, o processo de constituição da Fábrica enquanto influência dos processos de implantação da indústria no Maranhão, quanto a sua revitalização como escola no pós-decadência, num projeto de escola em tempo integral para a profissionalização. Contudo, ambos os projetos, a fábrica de tecidos e a fábrica de "sonhos", tiveram suas possibilidades reduzidas com os impactos da questão social no Maranhão: os baixos investimentos no empreendimento industrial e as desigualdades na oferta de ensino formal do setor educacional público. Além disso, busca-se a partir da problematização desses processos históricos, destacar as possibilidades e desafios do cenário atual para a referida instituição, em meio às ações estratégicas para elevação dos indicadores educacionais do Maranhão pelo sistema estadual de ensino.

2 DA FÁBRICA DE TECIDOS À FÁBRICA DE SONHOS

Por volta de 1750, na metade do século XVIII, transformações se iniciavam no sistema econômico europeu culminando com o processo historicamente denominado Revolução Industrial que contribuiu decisivamente na mudança referente à produção de bens consumíveis. Grande parte dessas modificações ocorreu na Inglaterra a partir de condições propícias que estavam em permanente construção muito antes do estabelecimento do sistema fabril. Dentre um dos aspectos marcantes da Revolução Industrial destaca-se a passagem da produção de cunho doméstico para a larga escala e com isso, a inserção de máquinas e disciplinarização do trabalhador que segundo De Decca (1995, p. 17), atuou no sentido de:

Introjetar um relógio moral no coração de cada trabalhador. Foi a primeira vitória da sociedade burguesa e a fábrica apareceu como uma realidade estarecedora. Foi através da fábrica que o homem pobre, a partir do século XVIII foi introduzido ao mundo burguês.

No âmbito desse processo, a indústria têxtil ocupou o primeiro plano na atividade industrial. Tal aspecto se deu graças à utilização do maquinário propício à larga escala. Por isso, a tecelagem foi a precursora das modernas técnicas de divisão e organização do trabalho.

No Brasil, cuja economia era notoriamente agroexportadora, entre os anos 1880 a 1890, surgem as fábricas evidenciando o interesse pelo crescimento industrial financiado pelos rendimentos da agroexportação. Pode-se afirmar que o crescimento da indústria brasileira ocorreu como proposta de substituição de importações sendo sua implantação de forma dispersa uma vez que fora em diferentes regiões sem qualquer interligação (FAUSTO, 2015).

No Maranhão, os reflexos da industrialização nascente na esfera nacional, surgiram na forma de organizar as atividades de produção centradas no algodão. Antes cultivado para consumo doméstico, surge sua introdução como matéria-prima na indústria têxtil inglesa. Isso favoreceu a emergência de uma classe de senhores proprietários e comerciantes ricos.

O grupo referente aos proprietários rurais com base nos rendimentos obtidos face à agroexportação centrada no algodão lançam investimentos no ramo da atividade industrial, escolhendo a área da tecelagem como alvo da industrialização maranhense.

A criação do Parque fabril maranhense incluiu-se entre as manifestações concretas regionais do crescimento industrial sem industrialização ocorrido no país ao final do século XIX. E resultou, sobretudo da união de capitais investidos por co-

merciantes importadores – exportadores, fazendeiros e pessoas ligadas a outras atividades com o apoio dos governos central e regional (CALDEIRA, 1988 p. 8-9).

Assim, o Maranhão inicia o período republicano com 17 fábricas de fiação e tecelagem. Dentre elas está a Fábrica do Rio Anil constituída oficialmente por assembleia dos acionistas em 25 de maio de 1890 com construção iniciada em 1891 e trabalhos executados na produção de morim a partir de 1893.

A Fábrica de Tecidos Rio Anil foi instalada no antigo povoado Anil, cujas origens se vinculam ao processo de ocupação europeia da ilha de São Luís sendo proveniente da ampliação da aldeia tupinambá denominada Cutim (ABBEVILLE, 2002). O referido bairro situa-se às margens do Rio Anil assim intitulado “devido suas águas de coloração azulada e grande quantidade de plantas de anil em suas margens” (FEITOSA, 2016, p. 34).

A instalação fabril se deu nesse ambiente, para utilizar em sua produção, a extração das folhas de anil, às margens do rio, que geravam um extrato azulado para uso na tintura de tecidos. Inicia-se, assim, o processo de crescimento demográfico e de urbanização do bairro do Anil, regulado pela rotina do empreendimento fabril que além do uso da matéria-prima, tinha localização privilegiada pela aproximação com o Rio Anil no escoamento de sua produção. Além disso, os operários, estes eram pagos quinzenalmente e residiam no entorno.

Por localizar-se a Rio Anil em bairro rural de São Luís, tiveram seus diretores que contratar vários operários residentes nas proximidades da têxtil. Entre eles sobressaíam-se mulheres e crianças (CALDEIRA, 1988 p. 226).

A Companhia do Rio Anil representou em sua implantação, a chegada da modernização industrial ao contexto maranhense, Conforme Caldeira (1988, p. 227):

A fábrica foi construída em pedra, cal e tijolos de alvenaria, teto em armação de ferro coberto. Sua infraestrutura era composta de salão de fiação, salão de tecelagem, e outro para alveamento e acabamento. Entre o maquinário encontravam-se batedores, carreteiras, gomadores todos originários da Inglaterra.

Apesar de anunciada como símbolo do desenvolvimento, a Rio Anil enfrentou dificuldades em seu funcionamento, principalmente no que se refere à desvalorização da moeda nacional diante da libra. Até 1940, o desempenho e funcionamento da fábrica ocorreram sob a presidência do sócio majoritário José Francisco Jorge. Com seu falecimento em dezembro de 1940 seus filhos assumiram o controle e sem experiência administrativa, e com a falta de incentivos e modernização do maquinário, o empreendimento entrou em decadência agravada pelas dificuldades que assolavam a economia maranhense, centrada no setor primário.

A falta de incentivos e a estagnação das tecnologias de produção fizeram com que o parque industrial têxtil do Maranhão entrasse em decadência fechando gradativamente suas portas. Nesse contexto, a Fábrica Rio Anil encerrou suas atividades em 1961 sendo incorporada ao grupo “Indústria e Comércio Tupy Ltda” funcionando como descaroadadeira de algodão (CALDEIRA, 1988).

Após décadas de abandono, em 1989, o prédio em estado de abandono foi adquirido pelo Governo do Estado do Maranhão e cedido à Secretaria de Educação. A ação do governo tinha como objetivo implantar um projeto de escola integral. O referido processo contou com o empenho pessoal da então primeira dama do Estado, Abdenice Lobão a partir da criação da principal fonte mantenedora do projeto, a Fundação Nice Lobão instituída a partir de bens públicos estaduais, obedecendo às normas do Direito Público (MARANHÃO, 1993).

A partir de então se iniciou a adaptação dos espaços da antiga fábrica às atividades de um centro integrado de educação. O projeto previa a manutenção das características do patrimônio arquitetônico e foi concebido como um dos maiores projetos de adaptação do patrimônio predial para abrigar instituição de assistência educacional (PEDROZA, 2009).

A adaptação manteve as fachadas, os poços, bem como as chaminés do estabelecimento fabril. Os galpões foram interligados por ruas internas calçadas com as tradicionais pedras de cantaria. A altura dos galpões permitiu o projeto de mezaninos onde estão situados setores administrativos e pedagógicos das instituições. Foram criados espelhos d’água no interior dos galpões para otimizar a iluminação natural.

Os tanques metálicos construídos para beneficiamento de algodão com o fechamento da fábrica têxtil foram demolidos para a praça de esporte com quadra, alojamentos e capela de Nossa Senhora de Fátima. Houve ainda a revitalização de um dos galpões que abriga o teatro da instituição cujas paredes foram construídas com grandes pedras sobrepostas.

A estrutura metálica da fábrica, forjada na Inglaterra e montada no Anil permaneceu intacta constituindo o testemunho da qualidade da construção no final do século passado. As telhas trazem inscrições da época de sua fabricação no parque cerâmico inglês. Junto com as paredes há vigas e calhas cuja pintura se harmoniza com o ambiente natural dos jardins projetados sob os espelhos d’água. A escola foi dividida em pavimentos nos quais estão situados os espaços de ensino, possuindo originalmente, um total de 87 salas de aula.

O edifício escolar foi organizado em ambientes para atividades especiais também adaptados: laboratório de informática, biblioteca, auditório, anfiteatro, duas salas de projeção, cozinha industrial, restaurante, despensa, almoxarifado. Foram construídos espaços reservados a alojamentos para suporte à prática esportiva e oficinas profissionalizantes.

As instalações sanitárias, bebedouros e lavatórios foram planejados de modo a contar com autonomia de abastecimento pela presença de poço artesiano e caixas d'água próprios da escola. Houve definição de áreas livres internas formadas por espelhos d'água e jardins para manter a naturalidade e a ventilação do ambiente, bem como ruas internas de interligação entre os pavimentos. O prédio conta ainda, com áreas livres laterais de ornamentação e acesso a setores de lazer. Ao mesmo tempo, as vias de acesso, apesar de contar com a marca histórica do prédio fabril, passaram por adaptação com rampas de acesso e sinalização tátil para promoção de acessibilidade.

Realizado o processo de revitalização predial da antiga fábrica, ocorreu a implementação da instituição escolar em 1994 com o propósito de incluir 4.500 crianças numa rotina escolar de atendimento integral dos estudantes.

As propostas de extensão do período de escolaridade foram iniciadas na década de 20 quando a educação foi considerada fator estratégico na resolução de problemas sociais. Surgem com base na tendência escolanovista que advoga a tese da escola enquanto instrumento de educação integral que capacitasse o verdadeiro cidadão (ROMANELLI, 1991, p.25).

A proposta pedagógica do então, Centro Integrado do Rio Anil, caracterizaria a "Fábrica de Sonhos". O termo foi utilizado na divulgação das ações de implantação, como alusão à história da fábrica que outrora teve destaque na economia maranhense e tinha como intenção, indicar o papel da então instituição de ensino no desenvolvimento educacional local. Assim como a fábrica têxtil destacou-se no setor econômico também a instituição seria responsável pela inovação das oportunidades educacionais.

O Cintra como um centro de excelência, busca desenvolver estratégias de integração da educação formal, profissionalização, capacitação da mão-de-obra, produção cultural, esporte, lazer, educação e saúde, viabilizando ainda a revitalização de um espaço considerado Patrimônio Cultural da Humanidade e preservando a história do Maranhão (MARANHÃO, 1993 p. 10).

O bairro do Anil, portanto, foi caracterizado conforme o documento "Características e Aspirações da Comunidade do Anil na área do Cintra", organizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) contido na proposta pedagógica da escola. Nesse sentido, o referido documento afirma que:

A população é na maioria formada por crianças e adolescentes, representando 56% do total. De acordo com a renda, 62% das famílias estão inseridas na condição de pobres, com rendimento mensal familiar per capita de até 1 salário mínimo” (MARANHÃO, 1993, p. 02).

O Maranhão da década de 90 do século XX é um Estado em crise de crescimento. Por um lado, defronta-se com entraves socioeconômicos por outro, enfrenta a necessidade de modernização, fruto da pressão desenvolvimentista implantada no Brasil. O projeto educacional do CINTRA expressa, portanto, a proposta do governo aos anseios de criação de uma escola que pudesse favorecer a base do progresso maranhense situada na educação com rotina escolar em tempo integral aliando formação inicial à profissionalização (MACHADO, 1998).

No âmbito do bairro do Anil, o CINTRA surge como elemento agregador da população e do desenvolvimento, caracterizando a única escola pública de Ensino Médio do entorno. Além disso, atuou historicamente junto à comunidade na oferta de cursos profissionalizantes em atividades que passaram a ser absorvidas no comércio e sociedade em geral. Na parte social, ofereceu espaço para lazer e atividades físicas englobando ainda, ainda manifestações artísticas e musicais vinculadas ao teatro e ao folclore da região. Um século depois de construção da antiga Fábrica têxtil, suas portas se abriram para uma escola referência de ensino num encontro entre a história, a educação e o social. No entanto, com o início das atividades escolares, a demanda por vagas foi tão grandiosa que, em 2004, foi inaugurado o “Anexo Vovó Anália Araújo”.

Nos seus 25 anos de atuação sob a coordenação da Fundação Nice Lobão, o CINTRA foi caracterizado como escola pública de referência na rede estadual do Maranhão, com trabalho diferenciado enquanto instituição de credibilidade junto à comunidade escolar. No imaginário local, constituiu-se escola modelo, conforme o discurso oficial, da SEDUC/MA à época que apresentou a instituição com a proposta de preparar o alunado, instrumentalizando-o para o domínio do conhecimento tecnológico, necessário ao processo de desenvolvimento econômico e social local. Assim, representou o espaço para possibilidades de melhoria do nível de vida dessa população, fomentando o ingresso no mercado de trabalho, a partir da educação formal complementada pelas oficinas profissionalizantes (MARTINS, 2019).

Mas, o discurso de “escola modelo” desencadeou a superlotação das salas de aula, ampliando o desafio de lidar com a diversidade mediante a amplitude da estrutura física. Surgiram ainda, questões como a falta de inovação dos recursos pedagógicos, necessidade de melhorias na estrutura física, aos poucos descaracterizada no aspecto histórico. Outro ponto de impacto foram questões sociais relacionadas

ao bairro do Anil quanto à violência, pobreza e falta de investimento em políticas públicas. Nessa conjuntura, o CINTRA como fábrica dos sonhos no espaço educacional, tal como um dia representou a Fábrica do Rio Anil, teve sua oferta de ensino impactada pela questão social local e pelas descontinuidades do setor público.

3 DE CINTRA A UP RIO ANIL

Em seus 25 anos de atuação no setor público educacional, o CINTRA desfrutou de prestígio na comunidade ludovicense. Mas, em 2016, as descontinuidades da gestão pública, em virtude de questões políticas suscitaram alta rotatividade na gestão institucional, bem como conflitos, interferindo na estabilidade das ações educativas.

Desde sua criação em 1994, o CINTRA contou com o mesmo gestor geral durante 20 anos. Com a reconfiguração do quadro político maranhense, ocorreu alternância no cargo, mas o processo foi marcado por alta rotatividade: em 2015, foram nomeados três gestores gerais. O evento decisivo para a ressignificação desse quadro pelo Governo do Estado ocorreu em outubro de 2016 na ocupação total do prédio, feita por alunos de uma entidade secundarista contra a aprovação da PEC nº 241/2016, prevendo limitação dos gastos públicos com a educação.

Na ocasião, além da suspensão das aulas por um período de um mês, o prédio sofreu com depredação e saque de materiais. Por meio de negociações, o Governo do Estado promoveu a evacuação do prédio e instituiu uma comissão gestora para administrar a reforma na estrutura física e o reordenamento curricular a fim de subsidiar o processo de eleição para o cargo de gestor escolar com previsão para o início de 2017. (REFORMA..., 2017). Cabe ressaltar que apesar da determinação de eleição para gestores na rede estadual do MA, o pleito não ocorreu no CINTRA.

Em 2019, durante alteração na estrutura administrativa estadual, a Fundação Nice Lobão é extinta e o CINTRA é convertido em unidade plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A ação ocorre por meio da medida provisória nº 291 em seu artigo 23 pelo qual “a Fundação Nice Lobão, entidade sem fins lucrativos dotada de personalidade jurídica de direito público e integrante da Administração Pública Estadual Indireta, fica transformada em unidade do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA” (MARANHÃO, 2019a).

A medida foi submetida à votação pela Assembleia Legislativa no Projeto de Lei 219/2019 (MARANHÃO, 2019b). Assim, culminou no Decreto N° 11.053, de 2 de julho de 2019 pelo qual:

Art. 1º Fica extinta a Fundação Nice Lobão, entidade dotada de personalidade jurídica de direito público, sem fins lucrativos, instituída pela Lei nº 5.774, de 15 de outubro de 1993.

§ 1º O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA incorporará as competências, atribuições e incumbências estabelecidas em atos normativos gerais ou específicos da Fundação Nice Lobão, bem como a sucederá nos contratos, convênios e demais direitos e obrigações vigentes.

§ 2º A unidade do IEMA decorrente da sucessão de que trata este artigo passa a denominar-se “Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Rio Anil” (MARANHÃO, 2019c).

Assim, após 25 anos, o CINTRA se converte em Unidade Plena do IEMA sob a designação UP Rio Anil. O IEMA constitui autarquia vinculada à SEDUC/MA. Foi criado, em 2015, no governo de Flávio Dino como instituição de ensino, que objetiva oferecer educação profissional e tecnológica de nível médio. Embora a legislação aponte o ensino superior, atualmente, as unidades oferta, ensino médio profissionalizante integral e os cursos chamados vocacionais destinados ao público que já terminou o ensino médio (MARANHÃO, 2015).

A princípio, essa instituição se chamava Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA), criada pela Lei nº 7.934 de 14 de julho de 2003, na gestão do então governador do Maranhão, José Reinaldo Tavares. A UNIVIMA, diferente do IEMA, oferecia o ensino superior, pesquisa e extensão na modalidade de educação à distância. No artigo 3º da lei que deu origem a essa instituição, assegurava que o objetivo seria “ministrar o ensino virtual em nível técnico, universitário e de educação continuada na modalidade de EAD, desenvolvendo e difundindo o conhecimento”, buscava-se a preparação dos estudantes “para o exercício do pensar crítico, ampliando e democratizando o acesso ao ensino superior, atendendo as demandas de formação acadêmica e técnica de pessoas com dificuldade de frequentar os espaços tradicionais de ensino” (MARANHÃO, 2003).

Em 2015, o governo do Maranhão transformou a UNIVIMA em IEMA, por meio da Medida Provisória 184, de 02 de janeiro de 2015, editada “na Lei N° 10.213, de 09 de março de 2015, reorganizada por meio da Lei de nº 10.385, de 21 de dezembro de 2015 e do Decreto N° 31.761, de 20 de maio de 2016”. A oferta de serviços do IEMA é prestada à sociedade de forma pública, gratuita e de qualidade, de modo a permitir o desenvolvimento social, tecnológico e econômico do Maranhão (IEMA, 2018, p. 05). É importante mencionar a Medida Provisória que deu origem ao IEMA, deliberou no Art. 7º, que o patrimônio do IEMA será constituído por:

I - bens e direitos que compõem o patrimônio da Universidade Virtual do Estado do Maranhão - UNIVIMA, os quais ficam automaticamente transferidos, sem reservas ou condições, ao IEMA; II - bens e direitos que vier a adquirir ou incorporar; III - doações, legados, subvenções e outros recursos que lhe forem destinados; IV - incorporações que resultem de serviços por ele realizados; V - recursos que lhe forem transferidos em decorrência de dotações consignadas no orçamento geral do Estado, créditos especiais, créditos adicionais e transferências ou repasses que lhe forem conferidos; VI - recursos oriundos de convênios, acordos, ajustes e contratos; VII - rendas patrimoniais; XII - receitas provenientes de fontes próprias. Parágrafo único. Os bens e direitos do IEMA serão utilizados ou aplicados, exclusivamente, para a consecução de seus objetivos, não podendo ser alienados, a não ser nos casos e condições permitidos em lei (MARANHÃO, 2015, p. 02).

Assim, essa “nova” Instituição visa o cumprimento da sua Missão, Visão, Valores, Sonho e Propósito. A primeira consiste em promover a “educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando a formação integral dos estudantes para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente”. A Visão é torna-se “referência, até 2024, em educação profissional, científica e tecnológica no Estado do Maranhão como política pública permanente de desenvolvimento educacional, social e econômico” (MARANHÃO, 2019d, p. 33). Os seus Valores correspondem a:

Cooperação: pautada no trabalho em equipe, de forma harmônica, integrada e colaborativa em prol de objetivos comuns. Inclusão: pautada em ações interativas com a sociedade a partir do respeito às diferenças. Inovação: pautada na difusão de novos saberes e novas tecnologias a serviço da sociedade. Qualidade: pautada na promoção contínua de serviços que garantam o princípio da dignidade humana, a disseminação da cultura de excelência, no sentido de sempre satisfazer o público-alvo. Transparência: pautada em ações com exatidão, franqueza, sinceridade, no sentido de informar tudo aquilo que possa afetar significativamente os interesses de todos envolvidos e que seja integrada à cultura da instituição. Confiança: atitude de acolhimento, apoio, estímulo e afetividade para uma comunidade escolar geradora de segurança emocional, autoconsciência, resiliência e automotivação. **Sonho:** Ser a melhor Instituição Pública de Ensino do Brasil. **Propósito:** Contribuir para que nossos estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação (MARANHÃO, 2019d, p. 33-34).

Em 2018, o IEMA foi a primeira instituição pública do Maranhão a conquistar o título de “Escola Associada da UNESCO”. Em suas unidades se destacou a utilização de “metodologias inovadoras, proporcionando aos estudantes, ambiente de aprendizagem seguro, saudável, inclusivo e eficaz e interagir com outras escolas local e globalmente” (IEMA, 2020, p. 01):

O IEMA como Escola Associada da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura-UNESCO está comprometido com o desenvolvimento sustentável, a cidadania global e a aprendizagem intercultural, trabalhando para: a) estimular a adesão de escolas públicas e privadas à Rede PEA-UNESCO; b) compartilhar práticas, aprendizados e modelos; c) desenvolver pedagogias inovadoras e criativas; d) articular local e global; e) fomentar a transformação dos sistemas de ensino; f) promover a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos (IEMA, 2018, p. 09).

O IEMA está presente em 22 municípios maranhenses, sob o formato de Unidades Plenas (UP) de ensino médio integral e integrado à educação profissional; Unidades Vocacionais (UV), em que se dá a oferta de educação profissional subsequente ao jovem e ao adulto trabalhador.

As UPs estão presentes nos municípios de Axixá, Bacabeira, Brejo, Coroatá, Cururupu, Matões, Pindaré-Mirim, Presidente Dutra, Santa Inês, São José de Ribamar, São Luís e Timon. As UVs estão nas cidades de Açailândia, Barra do Corda, Bequimão, Carolina, Caxias, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Ribeirãozinho, São Luís/Escola de Cinema, São Luís/Estaleiro e São Luís/Praia Grande. Até o ano de 2022, o IEMA contará com um total de cem unidades, como objetiva o projeto expansionista IEMA 100 (MARANHÃO, 2019d, p. 29-30).

Para que os cursos sejam ofertados nos municípios, faz-se necessário que se realize “um diagnóstico situacional e consulta pública à comunidade”, na finalidade de certificar a “articulação entre a oferta e as demandas sociais e econômicas” em concordância “com a Meta 11 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 e Meta 12 do Plano Estadual de Educação do Maranhão - PEE/MA, Lei 10.099 de 11 de junho de 2014” (IEMA, 2018, p. 05).

Pesquisas recentes evidenciam o IEMA enquanto instituição de currículo integrado, de fomento à articulação entre formação escolar em tempo integral e profissionalização. De acordo com Rosa (2019, p. 121-122):

O entendimento sobre o currículo integrado vai além de uma concepção meramente técnica de um currículo composto por uma base comum e uma base técnica, mas também um currículo que proporciona a profissionalização aliada a uma formação humana integral materializado no Projeto de vida e no protagonismo juvenil desenvolvido em parceria (aluno e professor) e nas demais situações de aprendizagens desenvolvidas no Instituto, como por exemplo ações metodológicas que valorizam a participação ativa do aluno na construção de seus objetivos, estimulando valores e experiências sociais, políticas e culturais (ROSA, 2019, p. 121-122).

Nessa perspectiva, o CINTRA ao ser convertido em IEMA tem sua oferta educacional reestruturada com foco para o Ensino Médio integral técnico. Numa proposta diferenciada, não se trata de agregar o alunado em jornada integral com base em ações assistencialistas de alimentação escolar, prática esportiva e oficinas profissionalizantes tal como propunha o projeto educacional de criação do CINTRA nos anos 1990. As ações da instituição escolar enquanto atual UP Rio Anil surgem como reconfiguração do atendimento educacional integral e representam a inserção da rede de ensino estadual nas políticas nacionais de educação integral que alia ensino Médio à educação profissional. Nesse processo, no âmbito do IEMA destaca-se ainda, o princípio do protagonismo juvenil aliado a práticas de projeto de vida que trazem significado do ensino formal ao jovem estudante, considerando suas necessidades e interesses.

4 CONCLUSÃO

A trajetória de atuação da Fábrica de Tecidos Rio Anil constituiu-se de dificuldades de ordem financeira e administrativa. Tal aspecto não foi tipicamente próprio deste empreendimento uma vez que atingiu de modo geral o parque fabril maranhense.

Em seu processo de revitalização enquanto estratégia de adequação da instrução pública maranhense ao nível de desenvolvimento exigido pelo contexto nacional com base nos interesses do setor produtivo há que se pensar em dois aspectos. Inicialmente, em que concepção política se assentava os princípios do projeto de escola integral, ou seja, se a formação profissionalizante e a oferta de assistência social aos alunos acolhidos pelo projeto contemplaria também a formação crítica do cidadão em relação ao contexto sócio-político e até mesmo econômico. No contexto dos anos 1990, se destacava uma visão de educação integral de princípios assistencialistas. Ao mesmo tempo, o despontar do CINTRA se deu em vinculação a um grupo político maranhense e práticas de atendimento educacional foram permeadas pela política de interesses individuais do grupo detentor da administração mantenedora.

Criada para suprir os anseios da sociedade maranhense em termos de educação integral e profissionalização da comunidade, a escola teve sua proposta de ensino, cerceada pelas problemáticas educacionais do Maranhão. Mesmo assim, apresentou durante décadas um padrão diferenciado no atendimento da clientela em relação ao restante da rede estadual de ensino, possibilitando o acesso a recursos e práticas de ensino que ampliavam a formação do aluno.

Em meio às dificuldades do sistema educacional maranhense, o CINTRA tem como característica principal de sua trajetória, a superlotação. A qualidade prevista no projeto inicial de educação integral foi corrompida, esvaziada pela preocupação com o acolhimento quantitativo de alunos. Assim como a Fábrica de Tecidos Rio Anil teve sua atuação limitada pelos problemas econômicos do Maranhão, a “Fábrica de sonhos” teve seu projeto cerceado pelo sistema educacional sem estrutura para atender as necessidades da população.

Cabe esperar que o redimensionamento atual em IEMA possibilite à UP Rio Anil, investimentos, modernização estrutural e pedagógica para superação das distorções supracitadas, ampliando o atendimento educacional numa perspectiva de educação integral e formação profissional. Para tanto, cabe romper com o imaginário da comunidade e da equipe escolar sobre práticas assistencialistas e predomínio

de interesses personalistas. Do mesmo modo, é de primordial importância que em sua reconfiguração o protagonismo juvenil e os projetos de vida fortaleçam o senso de responsabilidade social dos atores escolares.

REFERÊNCIAS

ABBEVILLE, Claud. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e suas Circunvizinhanças*. Ed. Siciliano, São Paulo, 2002.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.

CALDEIRA, José Ribamar Chaves. **Origens da indústria no sistema agroexportador maranhense - 1875/1895**: estudo microssociológico da instalação de um parque fabril em região do NORDESTE brasileiro no final do século XIX. Tese de doutoramento. USP, 1988.

DE DECCA, Edgar. **O Nascimento das Fábricas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

FAUSTO, B. *História concisa do Brasil*. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2015.

FEITOSA, Danilo da S. **Do bucólico Cutim ao bairro Anil**. Monografia (Curso de História - Universidade Estadual do Maranhão), São Luís, 2016.

GREIVE, Cynthia Veiga; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

IEMA. **Carta Fundacional**. 2018. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/04/LEI-DO-IEMA.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

IEMA. **Escola Associada da UNESCO**. 2018. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/escola-associada-da-unesco/>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MACHADO, Amadeus E. **A Fábrica do Anil**. Monografia (Curso de História - Universidade Estadual do Maranhão), São Luís, 1998.

MARANHÃO. **Decreto nº 11.053, de 2 de julho de 2019**. Extingue a Fundação Nice Lobão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2019c.

MARANHÃO. Lei Nº 10.385 de 21 de dezembro de 2015. Dispõe sobre a reorganização do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2015.

MARANHÃO. Lei ordinária estadual Nº 7.934 DE 14 de julho de 2003. Dispõe sobre a criação da Universidade Virtual do Maranhão - UNIVIMA. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2003.

MARANHÃO. Medida provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019. Reorganiza a estrutura da Empresa Maranhense de Administração de Recursos Humanos e Negócios Públicos - EMARHP, extingue a Comissão Central Permanente de Licitação,

recria a Secretaria de Estado do Turismo, transforma a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais em Secretaria de Estado de Programas Estratégicos e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2019a.

MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional** - PDI, 2019d.

MARANHÃO. Projeto de Lei nº 219, de **29 de abril de 2019**. Extinção da Fundação Nice Lobão e outras providências. **Diário Oficial do Estado**, São Luís, 2019b.

MARANHÃO. **Proposta pedagógica** - CINTRA. SEDUC MA, 1993.

MARTINS, Dayse Marinho. **As repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no Maranhão: o caso do CINTRA** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, 2019, 189 f.

PEDROZA, Fabricio. Retrofit da Fábrica de tecidos Rio Anil (1991-1993). 2009. Disponível em: [http:// www.fabriciopedroza.com.br/](http://www.fabriciopedroza.com.br/). Acesso em 15 jun 2020.

REFORMA mantém aspecto histórico do Cintra. **O Imparcial**, São Luís, 9 fev. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSA, Karyanne Moreira da Silva Nogueira. **CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, PPGE/UFMA, 2019.

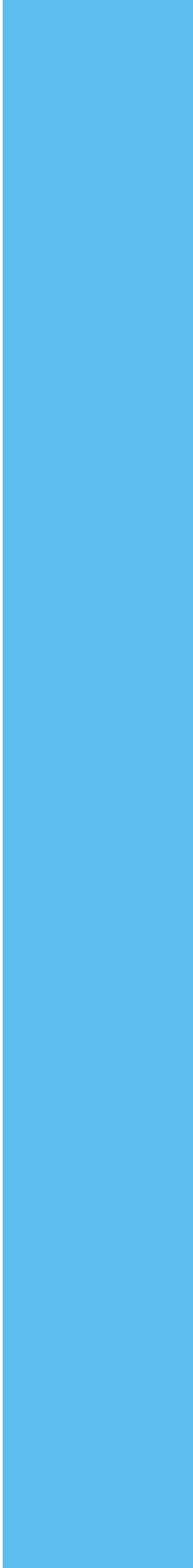


CAPÍTULO 2

A DESCONTINUIDADE DA GESTÃO PÚBLICA COMO FATOR INTERVENIENTE DA EFICÁCIA E EFICIÊNCIA PÚBLICA

Raimundo Vale de Carvalho

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.2](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.2)



1 INTRODUÇÃO

Este artigo caracteriza o registro da pesquisa de trabalho final do Curso de Especialização em Gestão Pública, realizado na Universidade Etsadual do Maranhão (UEMA). A principal intenção deste estudo é sem dúvida mostrar que a descontinuidade na gestão pública gera enormes prejuízos à população, colaborando de forma determinante para o insucesso das ações dos nossos governantes. Eficiência e eficácia são fatores decorrentes da capacidade dos nossos gestores, porém, dificilmente haverá sucesso se esses gestores forem substituídos com constância, interrompendo qualquer ação ou planejamento a médio e longo prazo. Estabelecemos, portanto neste estudo, a problematização da descontinuidade como fator de interveniência na eficiência e eficácia da gestão pública, enfatizando principalmente se esses gestores tivessem um tempo maior de permanência no cargo, nossos órgãos públicos proporcionassem à coletividade serviços de melhor qualidade.

Respondendo a essa questão, estabelecemos como objetivo verificar se um órgão público da área educacional pratica uma gestão de qualidade, mesmo com as constantes trocas de gestores no seu comando geral. Essas mudanças podem influenciar positiva ou negativamente na vida de milhares de pessoas. É importante a análise desse assunto, que mostra um dos fatores que mais contribuem para a ineficácia e ineficiência dos serviços públicos.

Verifica-se que a gestão pública necessita de gestores eficientes e que sejam compromissados, quando essas regras não são obedecidas, evidenciam-se claramente prejuízos irrecuperáveis e descrédito da população, que via de fato reclama do abandono em que é deixada pelas nossas autoridades. Para finalizar, optamos por uma pesquisa qualitativa fechada sobre descontinuidade na gestão pública.

2 DESCONTINUIDADE NA GESTÃO PÚBLICA

O que é descontinuidade? Antes de iniciar o presente estudo, enfatiza-se que este tema bibliograficamente inexistente se quisermos estudá-lo minuciosamente, porém, a perguntanos leva a interrupção ou a ausência de continuidade, e isso tem sido recorrente na gestão pública.

Provavelmente muitos dos problemas que enfrentamos no cotidiano decorre da má gestão pública e isso mostra que, embora milhões de pessoas não percebam, muitos projetos e políticas públicas favoráveis à população são interrompidos não por falta de recursos financeiros, mas sim pela troca constante de gestores nos ór-

gãos públicos, alguns deles sequer conhecem as características das instituições que irão dirigir e quais ações essa instituição realiza.

Conceitualmente, gestão pública consiste na aplicação de teorias da ciência da administração no gerenciamento das instituições de governo, utilizando conhecimentos sobre regulamentações legais específicas e técnicas modernas de gestão e os órgãos públicos existem para fornecer aos cidadãos subsídios para a sua sobrevivência, e neste contexto, a gestão pública é um instrumento de grande importância para acompanhar e supervisionar os serviços prestados por esses órgãos, portanto, seria fundamental a indicação de bons gestores para comandar nossos órgãos públicos.

A maioria desses gestores, no entanto, atuam por indicações políticas e, conseqüentemente, atendem ao comando daqueles que os indicaram, implicando, dessa forma, numa falta de planejamento e descumprimento daquilo que é colocado como objetivo dessas instituições. Tem-se verificado verdadeiros absurdos na gestão pública nacional, colocação de pessoas sem a qualificação necessária para o exercício do cargo e outras servindo apenas de fantoches. Não por acaso, existe um clamor da população no que tange principalmente ao atendimento básico da população e isso reflete na falta de qualidade, deixando de lado a eficácia e a eficiência do serviço público.

No que se refere ao serviço público, convém resgatar alguns autores, como Matias (2017, não paginado), que assim se posiciona:

O serviço público pode ser conceituado como atividade executada pelo Estado de forma a promover à sociedade uma comodidade ou utilidade, usufruída individualmente pelos cidadãos, visando ao interesse público, gozando das prerrogativas decorrentes da supremacia estatal e sujeições justificadas pela indisponibilidade do interesse público.

No entendimento de Meirelles (2002 apud MAGALHÃES, 2009, p. 5),

[...] serviço público é todo aquele serviço prestado pela Administração ou por seus delegados, de acordo com normas e controles estatais e com o objetivo de satisfazer necessidades essenciais ou secundárias à coletividade ou simples conveniências do Estado.

Manifestando-se, ainda, sobre os serviços públicos, Loiola (2013, p. 80) sustenta seguinte:

Os serviços públicos são atividades de titularidade estatal prestada pelo estado ou por iniciativa privada, mediante a concessão ou permissão (art. 175 da CF/88), para a satisfação de determinadas necessidades de interesse público, visando atender aos anseios mínimos para uma vida digna ao cidadão, consistindo prima facie sua suspensão em uma ofensa aos ditames constitucionais.

Partindo dessas conjunturas, assevera-se que a essencialidade do serviço público está ligada diretamente à sua continuidade, constituindo, assim, em um dever, uma obrigação do Estado que deve ser cumprida. É importante destacar que a sociedade é usuária e dependente direta do referido serviço, razão porque há a necessidade de que as atividades desenvolvidas pelo ente, para atender às demandas desses usuários, sejam contínuas e ininterruptas.

Nesse sentido, Bastos (1996 apud LOIOLA, 2013, p. 88) aduz que:

O serviço público deve ser prestado de maneira contínua, o que significa dizer que não é passível de interrupção. Isto ocorre pela própria importância de que o serviço público se reveste, o que implica ser colocado à disposição do usuário com qualidade e regularidade, assim como com eficiência e oportunidade... Essa continuidade afigura-se em alguns casos de maneira absoluta, quer dizer, sem qualquer abrandamento, como ocorre com serviços que atendem necessidades permanentes, [...]. Diante, pois, da recusa de um serviço público, ou do seu fornecimento, ou mesmo da cessação indevida deste, pode o usuário utilizar-se das ações judiciais cabíveis, até as de rito mais célere, como o mandado de segurança e a própria ação cominatória.

É mister salientar, ainda, que a eficácia e a eficiência do Estado quanto à prestação de serviços públicos é o que define a excelência da administração, portanto é primordial que todas as ações desse ente sejam pautadas nesses princípios, extraindo o máximo possível de efeitos positivos aos administrados.

Eficácia é um termo originado do latim “*efficax*” e significa alguém ou alguma coisa que produz o resultado esperado, enquanto que Eficiência origina-se do latim “*efficiens*” e refere-se a alguém que obtém bons resultados (NEVES, 2019). Partindo dessas primícias, acredita-se que a gestão pública brasileira seja eficaz e eficiente ao mesmo tempo, porém a prática nos mostra que não é bem assim e logicamente sente-se os efeitos nos atendimentos, e outros serviços do qual necessita-se.

Como exemplo, cita-se uma Instituição Educacional maranhense, que atende milhares de alunos e que nos últimos quatro anos passou por seis administrações diferentes, mostrando claramente o que é descontinuidade na gestão pública e como resultado, uma queda alarmante nos índices qualitativos da entidade, fazendo com que a comunidade não só local, mas inclusive a nível nacional se impressione com essa queda de rendimento e queira saber quais os reais motivos de tal descabro.

No tocante a essas mudanças, até mesmo seus servidores se sentem desorientados, pois cada gestor tem um planejamento diferente e não há sequência naquilo que houvera sido planejado anteriormente. A descontinuidade neste caso é latente e dificilmente a instituição conseguirá ser eficaz e eficiente, deixando de prestar um serviço de boa qualidade à população.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO

A Instituição Educacional elencada foi criada há cerca de vinte e cinco anos com o propósito de ser a maior e melhor escola da América Latina, tornando-se, assim, um centro de referência em educação para todo o Brasil. O início foi muito bom, cumprindo todas as metas traçadas, gestores públicos da melhor qualidade trabalhavam em prol da entidade, juntamente com a comunidade adjacente e os discentes tinham orgulho em fazer parte da instituição, tudo funcionava, servidores e professores conviviam harmoniosamente, porém, com as mudanças de governos na área estadual e o comando da escola sendo passado para antigos inimigos, começou a ruir todo aquele esforço em colocar o Maranhão como referência na área de educação, tendo uma de suas escolas entre as primeiras do Brasil nos rankings do Ministério da Educação (MEC).

A diminuição de verbas e cortes no quadro de pessoal e, principalmente, a mudança constante do gestor geral, ocasionaram aquilo que mais se temia, ineficácia, ineficiência e descrédito da comunidade, visto que era visível a queda de qualidade em todos os aspectos, ocasionando inclusive a fuga de alunos e até de servidores e de professores pedindo para serem transferidos para outros órgãos, devido à desmotivação.

Percebe-se hoje uma enorme vontade em recomeçar e buscar fazer com que a instituição volte ao seu auge, com um planejamento estratégico bem elaborado pelos novos gestores indicados e contando sempre com a contribuição da comunidade, que tem enorme importância na recuperação da escola.

O presente estudo é qualitativo, descritivo, explicativo, bibliográfico e estudo de caso. Conforme Gil (2007), a pesquisa, quanto aos objetivos, pode ser classificada em exploratória, descritiva e explicativa, sendo a pesquisa descritiva a descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade com exatidão. No que tange à pesquisa explicativa, Zanella (2009, p. 81) afirma que a mesma tem por finalidade identificar “[...] fatores determinantes ou contributivos ao desencadeamento social”.

No que se referem aos procedimentos adotados na coleta de dados, Gil (2007) destaca que a pesquisa bibliográfica, se baseia na busca de conhecimento a partir de fontes bibliográficas, como livros e artigos científicos. Já o estudo de caso, conforme Zanella (2009, p. 86), busca “[...] conhecer em profundidade a realidade de uma pessoa, de um grupo de pessoas, de uma ou mais organizações [...]” e, por essa razão, será utilizado neste estudo.

A pesquisa foi realizada no período de 07 a 14 de março de 2019, na instituição educacional, com 13 servidores em efetivo exercício, selecionados aleatoriamente, em seus diversos setores. Para tanto, foi aplicado um questionário contendo 06 questões fechadas, nas quais o servidor deveria indicar qual opção se enquadraria melhor em sua resposta.

Após a aplicação do referido questionário, os dados foram apresentados em forma de gráficos, sendo estes analisados sob a ótica de diversos autores.

A análise da descontinuidade da gestão pública como fator interveniente da eficácia e eficiência pública, desenvolvida neste estudo, foi conduzida por um conjunto de incertezas e indefinições acerca dos fatores que se associam aos desempenhos das gestões públicas. Partindo desta perspectiva, a presente pesquisa sugere que há uma gama de fatores que afetam diretamente o desempenho da referida gestão, interferindo na eficácia e na eficiência dos serviços públicos e, por conseguinte, no sucesso da gestão. Assim, passou-se à reflexão sobre o grau de conhecimento dos cidadãos em relação ao termo “descontinuidade” no serviço público. E, ao analisar os questionários aplicados aos servidores da Fundação Nice Lobão, no tocante ao termo, observou-se que todos os pesquisados sabem do que se trata, tendo em vista que 100% diz conhecer o referido termo.

Com relação à descontinuidade interferir na eficiência e na eficácia da gestão pública, constatou-se que 92,3% acreditam que essa interrupção afeta diretamente a gestão e 7,7% afirma que não. Nota-se que os entrevistados, em sua grande maioria, preferem uma gestão longa, em que todos consigam se adaptar, ao invés de trocas constantes que não resultam em bons resultados.

No que se referem aos gestores públicos trabalharem no intuito de melhorar a eficiência e a eficácia nos órgãos públicos, 30,8% acredita nessa melhoria e 69,2% afirma que não há essa preocupação por parte dos gestores. Esse resultado mostra bem o que pensam os servidores públicos a respeito dos seus gestores, que na maioria das vezes pensam e agem unicamente em benefício próprio.

Ao serem questionados se a descontinuidade é um problema meramente político na administração pública, 92,3% dos questionados demonstrou acreditar nessa vertente. Já 7,7% apontaram que não (Gráfico 4). Os números refletem bem o pensamento da maioria, que os gestores públicos são indicados por políticos e obedecem cegamente suas determinações.

Quanto à escolha dos gestores públicos, 92,3% entende que os órgãos públicos devem ter seus dirigentes eleitos por meio de voto, enquanto que 7,7% discordam plenamente dessa forma de investidura no cargo. Cabe salientar que a eleição para os cargos de gestão na esfera pública é muito bem vinda, já testada em alguns órgãos, e com resultados extremamente satisfatórios.

Ainda com relação à eficiência e à eficácia dos gestores, questionou-se os pesquisados sobre a visão deles em relação aos gestores públicos maranhenses. Os resultados evidenciaram a crença de que os dirigentes públicos maranhenses são ineficientes e ineficazes no cumprimento de suas funções. Esse pensamento da maioria reflete como é grande a rejeição e o preconceito com os gestores maranhenses.

4 CONCLUSÃO

É notório que a descontinuidade intervém negativamente na eficácia e eficiência de qualquer gestão, gerando insatisfação em todos os setores da sociedade e dando a impressão de que o serviço público é sinônimo de má qualidade na prestação de serviços.

Eficácia e eficiência são termos que andam praticamente juntos, gerando efetividade, quando os gestores não conseguem alcançar esses objetivos, provavelmente existem interveniências e geralmente causadas pela não continuidade desses gestores em seus órgãos, vimos então nestes casos uma clara necessidade de mudança na postura governamental, que possibilite aos seus gestores a elaboração de políticas públicas e uma aproximação “CIDADÃO e ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA”.

Sempre existiu no Brasil a conceituação de revelia na prestação de serviço público ao consumidor, causando até mesmo desconfiança quando bons serviços são executados pelo Estado. Cabe, portanto, ao Estado criar meios que favoreçam a conscientização de que existem bons gestores públicos, conscientes de suas responsabilidades, respeitadores dos princípios constitucionais e que tenham a garantia da permanência em seus cargos de médio a longo prazo, proporcionando a possibilidade da realização de bons trabalhos, e aí sim, conseqüentemente aparecerão os frutos da gestão. É necessário que esses gestores sejam capacitados para o cargo que ocupam e principalmente, compromissados com a população.

Conclui-se, portanto, através da pesquisa realizada com os servidores públicos, que a eficácia e a eficiência estão diretamente ligadas ao fator continuidade, e que a gestão pública com mudanças constantes dos seus diretores gera incertezas,

má qualidade de serviços e principalmente, a desconfiança não só dos usuários do serviço público, como também dos seus funcionários.

Sugere-se que os governantes, ao nomearem seus auxiliares, sejam ministros, secretários ou outros cargos menores que lidem direto com a gestão pública, utilizem critérios mais qualitativos nessas nomeações e não apenas pensem em agradecer seus aliados, pois acredita-se que mudanças na forma de gerir o serviço público e a própria conscientização da população ajudam na melhoria dos serviços prestados e, conseqüentemente, na satisfação da comunidade atendida.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOIOLA, Suyanne Soares. Princípio da continuidade do serviço público e a suspensão nos casos de inadimplência do consumidor. **Revista Jurídica UNIGRAN**. Dourados, v. 15, n. 30, jul./dez. 2013.

MAGALHÃES, Luiza Barros Osti. **Restrições ao princípio da continuidade dos serviços públicos**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/2semestre2009/trabalhos_22009/LuizaBarrosOstMagalhaes.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MATIAS, Henrique Gonçalves. **Interrupção de serviços públicos: ilegalidade?** 2017. Disponível em: <<https://www.meuadvogado.com.br/entenda/interruptao-de-servicos-publicos-ilegalidade.html/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

NEVES, Flávia. **Eficaz e eficiente**. Disponível em: <<https://duvidas.dicio.com.br/eficaz-e-eficiente/>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. Florianópolis: UFSC, 2009.

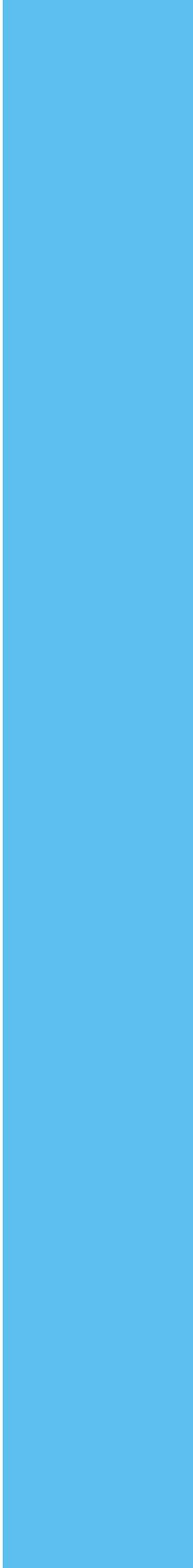


CAPÍTULO 3

REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA PROFUCIONÁRIO

Carlos Alberto de Carvalho Dutra

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.3



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se pauta no relato das experiências vivenciadas no percurso formativo realizado a partir do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário). Objetiva-se destacar as principais reflexões realizadas ao longo de 14 cadernos formativos debatidos nos encontros formativos. Assim, ressaltam-se temáticas concernentes à vivência no contexto escolar que foram problematizadas com base na percepção da função social da educação.

2 O PROGRAMA PROFUNCIONÁRIO

O Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profucionário) representa iniciativa de formação continuada em serviço para profissionais da Educação Básica que atuam no âmbito de escolas das redes públicas de ensino. É propiciado aos referidos trabalhadores, em efetivo exercício, o acesso a cursos técnicos conforme suas áreas de atuação nas equipes escolares.

Com a LDB 9394/95 e a definição da categoria de profissionais da educação, tendo a necessária práxis de formação continuada em serviço, o Profucionário foi estabelecido pela Portaria nº 25 de 2007 e expandido com a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica promulgada pelo Decreto nº 8.572 de 9 de maio de 2016. Assim, a política formativa obedece ao disposto na LDB 9394/95, estabelecendo a profissionalização enquanto direito de todos os funcionários da educação:

Art. 62-A. formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (BRASIL, 2010).

O Profucionário, portanto, efetivou de valorização dos funcionários da educação básica pública brasileira. Tal iniciativa visa não apenas a aquisição das competências necessárias para o bom desenvolvimento das atividades educacionais, mas apresenta-se também como instrumento importante para a construção da identidade dos funcionários da educação e sua valorização.

Dito isto, o Profucionário trata-se de um curso técnico que tem como intuito formar a nível médio os funcionários da educação básica. Nesse sentido, visando uma maior abrangência de funcionários, é ofertado na modalidade a distância e em quatro habilitações, a saber: técnico em gestão escolar, técnico em multimeios

didáticos, técnico em alimentação escolar e, técnico em infraestrutura escolar (FONSECA E CAVALCANTE, 2017, p. 02).

Por meio da referida política formativa, proporcionou-se a inclusão dos diversos segmentos escolares na práxis de formação aliada ao processo educativo, antes, restrito aos docentes e gestores. Tal postura subsidiou a construção identitária das equipes escolares enquanto funcionários da educação que são tão responsáveis quanto os professores na formação dos estudantes. Subsidiado pelo Governo Federal, o programa foi realizado pela parceria das redes estaduais e municipais com os Institutos Federais (IFs) enquanto formadores e certificadores.

3 QUESTÕES ESSENCIAIS NO DEBATE DO PROFUNCIÓNÁRIO

A primeira grande questão trazida para o debate se pautou na inserção histórica dos segmentos escolares nas instituições de ensino. Discutiram-se as perspectivas iniciais referentes aos períodos das primeiras experiências educacionais no Brasil, nos quais a figura do funcionário de escola era coberta por uma invisibilidade característica do período. Não existia o funcionário de escola com suas funções bem concretas como hoje, e aos que exerciam essa função era destinado somente o trabalho pesado e braçal. Ser funcionário da escola era naquela época tarefa desenvolvida por classes consideradas minoritárias (índios, negros), pessoas que não tinham participação em nenhum processo.

Na ocasião, percebeu-se a dinâmica da historicidade e dos processos sociais que possibilitaram avanços na percepção do papel de todos os segmentos escolares na formação oferecida em instituições escolares. Superou-se a percepção restrita de que a educação se pautava no trabalho exclusivo do professor. Todos os servidores da equipe escolar possuem papel decisivo na formação dos estudantes atendidos, evidenciando uma percepção de educação ampla, para além do ensino conteudista (GADOTTI, 1998).

Outro ponto essencial discutido englobou a compreensão das práticas de gestão presentes nas instituições educacionais. Por meio do contato com pesquisas do campo educacional, pode-se notar a permanência de processos centralizadores e modelos autocráticos. Assim, notou-se a importância do desenvolvimento de uma gestão democrática que amplie as possibilidades formativas no cotidiano escolar, superando os entraves da burocracia e das intrasigências.

A Gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar – pais, professores, estudantes e funcionários – em todos os aspectos da organização da escola. Esta participação incide diretamente nas

mais diferentes etapas da gestão escolar (planejamento, implementação e avaliação) seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos quanto às questões de natureza burocrática (LÜCK, 2016).

A participação dos profissionais da escola e dos órgãos colegiados é de fundamental importância na construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Em especial, instâncias colegiadas que podem muito contribuir no processo de reflexão, mobilização, na implementação e avaliação do projeto político-pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gestores, coordenadores, professores, pais, alunos, comunidade, cada um tem seu papel e seu compromisso com o processo educativo, incluindo o processo de democratização da gestão escolar. Se cada papel não for exercido efetivamente esse processo não se cumpre ou se cumpre de forma insatisfatória. Assim também é com o funcionário de escola, que não pode estar fora desse contexto, uma vez que compõe o quadro da comunidade escolar e constitui peça fundamental na efetivação dessa democratização.

O funcionário da escola é essencial para o funcionamento da mesma, com base num processo de cooperação entre todos para que a dinâmica do processo pedagógico aconteça. Nesse sentido, cabe respeitar as limitações das pessoas, democratizar as informações e fomentar a postura participativa. O Profuncionário enquanto formação em serviço representa o passo inicial para a ampliação da postura inclusiva em relação aos segmentos das equipes escolares no processo educativo, possibilitando a formação integral.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FONSECA, Ana Luísa; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. O Profuncionário: resgate histórico e princípios legais integrantes de um processo de valorização dos profissionais da educação. IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A Produção do Conhecimento em Educação Profissional. **Anais**. Natal – RN, julho 2017.

GADOTTI, Moacir. **Construindo a Escola Cidadã**. Projeto Político-Pedagógico – MEC – Brasília-DF, 1998.

LÜCK, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

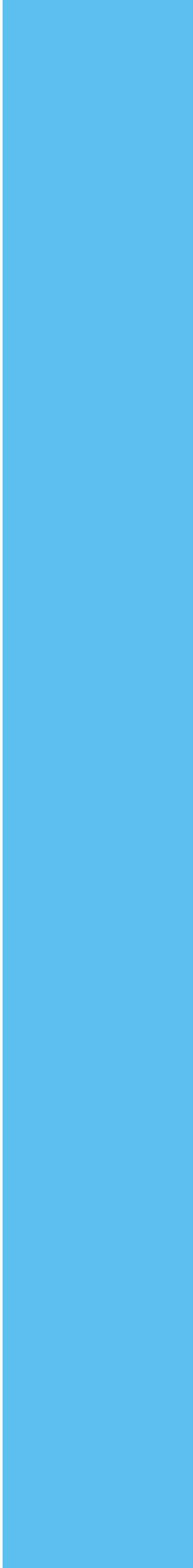


CAPÍTULO 4

DIMENSÕES DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Pollyana Pereira Arraz

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.4](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.4)



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho constitui um extrato da pesquisa realizada no Curso de Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pelo Instituto de Estudos Superiores do Maranhão – IESMA. Em termos gerais, pretende suscitar reflexões acerca do currículo: Suas teorias, seus conceitos e variações de seus significados ao longo de sua formação como um campo específico de estudo da pedagogia, buscando inter-relações com as questões da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir da análise de discursos que são construídos sobre currículos, nascem teorias curriculares as quais fazem com que ele seja concebido de diversas maneiras e conseqüentemente adquira diversos significados. Destaca-se, portanto como estes significados são compreendidos desde concepções mais restritas – quando é tido como “plano de estudo” e no máximo como “programa de ensino” – até noções mais ampliadas que passam para uma visão mais humana ligada a realidade do educando e preocupada com as mais vastas mudanças tanto do alunado como do meio em que ele está inserido.

Os estudos das noções mais aprofundadas de currículo são interessantes e interferem para uma outra postura na construção curricular, já que estas inúmeras propostas de ampliação de significados e perspectivas encaminham-se não somente para uma dimensão “eficiencialista” e “tecnicista”, mas passam para uma visão mais político-filosófico.

Para teorizar sobre o sentido do campo curricular, expõe-se um breve estudo sobre a origem e significado do termo currículo e percebe-se que etimologicamente existem várias versões para conceituá-lo. Porém, sua análise como campo de estudo pedagógico é feito a partir da formulação de discursos da própria função do currículo no contexto do processo do ensino e da aprendizagem. Nota-se isso com a apresentação da análise do seu histórico.

Neste estudo, realiza-se apresentação, mesmo que sucinta, das teorias curriculares para compreender este processo de ampliação das perspectivas curriculares. Pois, é a partir destas teorias que se precebem mudanças na maneira de conceber currículos, já que elas nos possibilitam percebê-lo em suas variadas dimensões que acabam por desencadear diversificadas práticas não somente pedagógicas, mas inúmeras outras práticas.

É justamente na prática pedagógica que as teorias curriculares desembocam na configuração de diversos tipos de currículos (SACRISTÁN, 2000). Portanto expõe-se um breve comentário sobre a conceituação dos tipos de currículos e suas características.

Finalmente abordam-se as perspectivas atuais no campo de currículo. Mostra-se como se torna necessário que se tenha concepções curriculares que o vejam como um processo dinâmico de construção social do conhecimento, baseadas em abordagens que tenham o aluno como foco no desenvolvimento educativo e o professor como articulador do processo do ensino/aprendizagem. Por isso currículos na atualidade têm a função de incorporar princípios complexos onde se ponha em evidência o desenvolvimento teórico/prático de caráter político-filosófico.

2 CONCEITO E HISTÓRICO DE CURRÍCULO

Até mesmo no sentido etimológico da palavra existem divergências no conceito de currículo, Santos (2002, *apud* DAVID HAMILTON, 1999) nos informa que a palavra “currículo” aparece pela primeira vez no dicionário inglês da Universidade de Oxford em 1633, significando aí um curso inteiro a ser seguido pelos estudantes. Em Ricci (2009) o termo é enfocado segundo seu sentido advindo da palavra *curriculum-i* que significa pista de corrida.

Já Stadtlober (2002, p. 02) cita em seu trabalho que a palavra *currículo* é proveniente do étimo latino *curriere* e significa “caminho, jornada, trajetória, percurso que se deve seguir.”

Não há muitos pontos em comum em torno da origem da palavra *currículo*, também não é nosso objetivo aprofundar a questão de sua origem, mas estar refletindo sobre os significados que ele vem adquirindo dentro do processo educacional, e, divergências à parte, suas concepções quase sempre apontam para uma idéia de caminho, trajetória e percurso que pode ser seqüente e abrangente.

Dessa maneira, quando falamos em currículo escolar como um percurso preestabelecido, numa perspectiva processual, podemos está nos referindo a uma trajetória de formação dos alunos, curso inteiro a ser seguido por estes estudantes, ou seja, uma seqüência na organização de um curso para um fim educacional desejado. Esse é um sentido mais técnico e menos abrangente e tem como objetivo – desde sua inicial implementação – dar maior organização para os conteúdos e métodos pedagógicos.

Essa concepção de currículo como algo organizativo e objetivo é herança de sua construção inicial. O currículo nasce primeiro como alvo de quem buscava entender e organizar o processo educativo, pois é a partir dos séculos XVI e XVII, quando as escolas começavam a ser abertas para um segmento maior da população, que se passou a racionalizar os resultados educacionais. Depois ele surge como campo específico de estudos pedagógicos nos Estados Unidos. Mas somente na virada para o século XX que ele passa a ser tema de construção de teorias (MOREIRA; SILVA, 2002).

As primeiras teorias curriculares surgem nos Estados Unidos. O modelo educacional estadunidense tinha em vista a escolarização em massa, visando formar/ensinar pessoas as habilidades necessárias ao trabalho na indústria. É com o modelo educacional de Bobbitt – e mais tarde de Tyler – que há uma sistematização educacional para tal fim. Portanto, o papel do currículo como campo de estudo surge com a função de fazer os levantamentos dessas habilidades (SILVA, 2003).

As contestações às teorias tradicionais começam a aparecer somente na segunda metade do século XX, essas primeiras teorias norte-americanas sofreram críticas em vários países. Estas são fruto de movimentos de renovação das teorias educacionais, que deram base para a renovação da teorização e ampliação do conceito de currículo.

De forma bem genérica, Santos (2002) classifica as concepções de currículo a partir de dois grupos distintos e talvez por isso faz-se parecer uma visão meio dualista, mas como ela mesma nos explica: “é interessante do ponto de vista didático”. A primeira concepção, compreendida mais como “eficientista” e “tecnicista”, segundo a mesma, é compartilhada por aqueles educadores que, sobretudo se preocupam com os aspectos econômicos da educação. O maior problema da educação, para eles, está em “como educar o maior número de pessoas com o mínimo de recursos financeiros e em como tornar a educação mais sintonizada com as demandas do mercado de trabalho”. A autora ainda explica que do outro lado está o segundo grupo formado por aqueles que consideram a formação humana como objetivo central da educação, e, conseqüentemente, os fazem ampliar as concepções que eles possuem de currículo, ou seja, os fazem vê-lo como:

Desenvolvimento das pessoas, no sentido de que possam usufruir dos bens materiais e culturais produzidos pela sociedade e que possam também atuar criticamente na sociedade, contribuindo para a construção de um mundo mais justo e melhor do que este em que vivemos. (SANTOS, 2002).

É dentro desta segunda concepção que se encontram as denominadas perspectivas críticas, que, mais a frente, veremos como vem contribuindo para a ampliação do significado de currículo.

3 AS DIMENSÕES DO CURRÍCULO E AMPLIAÇÃO DO SEU SIGNIFICADO: AS TEORIAS DE CURRÍCULO

As diferentes formas de conceber currículo têm muito a ver com as diversas significações dadas ao termo a partir dos condicionantes históricos e pelas peculiaridades de cada contexto. Sacristán (2000) já tratava de como é difícil fazer a ordenação das funções e formas com que os currículos se apresentam em esquemas e discursos únicos, tendo em vista as peculiaridades de cada um destes contextos e suas orientações filosóficas, sociais e pedagógicas.

Isso faz com que o currículo se expresse de maneiras variadas em cada sistema educativo; essas concepções muito influenciam nas diferentes maneiras de concebê-lo, analisá-lo e trabalhá-lo. É que esses significados vão sempre se ampliando e revisando segundo a concepção que temos de educação e esta é concebida a partir de visões sociais, ideológicas e políticas.

3.1 O Referencial Tradicional

Não podemos deixar de destacar que a dimensão mais restrita de currículo ainda é bem presente. O Referencial tradicional, por exemplo, permaneceu – e ainda permanece – bem mais arraigado, pois currículo é frequentemente identificado com o “plano de estudo” e, no máximo, como programa de ensino. (AUSIOTO, 2002).

No primeiro caso – como plano de estudo – currículo significa pouco mais do que um conjunto e uma sequência de matérias propostas para um dado ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, (AUSIOTO, 2002). Como programa de ensino ele é concretizado a partir da atribuição de tempos e peso relativo de cada disciplina “com a indicação dos objetivos, dos rendimentos desejáveis e das atividades sugeridas ao professor para o melhor desenvolvimento do programa.” (AUSIOTO, 2002 *apud* OEA-UNESCO).

Essas organizações dos conteúdos em sequências didáticas e a preocupação maior com os métodos pedagógicos são explicáveis quando, historicamente, as escolas começavam a ser abertas para um segmento maior da população. Isso demandava racionalização (SANTOS, 2002).

Esse tipo de concepção é, portanto, resultado de sua constituição primeira dentro do que chamamos de Teorias tradicionais. É o seu caráter prescrito e formal inerente historicamente e contextualmente ao surgimento de currículo, justifica-se isso na medida em que a modernidade caminhava no sentido da valorização de uma razão instrumental, visando a realizar objetivos e fins mais definidos e específicos, isso acabava por deter uma razão crítica analítica, que possibilitaria a emancipação humana frente aos desafios da sobrevivência.

Como para esse referencial o conhecimento é mais estático, definitivo, objetivo, e afastado dos processos sociais, nele a concepção de currículo tem mais aspecto de programa escolar – instrumento de natureza técnica que se traduz na organização da prática pedagógica através do elenco de conteúdos ordenados seqüencialmente através de matérias e/ou disciplinas.

3.2 O Referencial Crítico

Mas, como já dissemos, não existe uma e sim várias noções de currículo que expressam as perspectivas adaptadas e reelaboradas a partir de diversas concepções construídas ao longo do tempo, o que o faz evoluir para conceitos mais amplos. A complexa base teórica dos Referenciais Críticos tinha em comum a rejeição da tendência curricular dominante, a qual sua principal característica era a manutenção do *status quo*, já que as teorias tradicionais, por serem mais neutras e científicas, acabavam por aceitar e, de certa forma, contribuir para que as desigualdades aumentassem, pois preservavam os saberes e os conhecimentos dominantes; sua maior preocupação se concentrava em questões mais técnicas e organizativas da educação (MOREIRA; SILVA, 2002).

Os teóricos críticos tratavam, pois, de “reconceituar o campo de currículo” (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 15) nos ensinando, pela primeira vez, que “currículo é uma construção social” e que “é resultado de um processo histórico” (SILVA, 2003, p. 148). Passaram a ver que ele tem um papel decisivo na reprodução das estruturas sociais, pois a seleção que o constitui “é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2003, p. 46).

Essa visão contribuiu muito para que estes teóricos não se conformassem com as injustiças e desigualdades sociais, e passassem a denunciar a contribuição da escola e do currículo em reproduzir as estruturas sociais, daí a ênfase no aluno e no seu contexto escolar e junto a ele os inúmeros fatores que nele interferem. Ou seja, dá ênfase à relação entre conhecimentos científicos e prática social “Neste caso, os conceitos científicos deverão submeter-se a um questionamento permanente, to-

mando a experiência social como referência, para atribuir-lhe um novo significado” (COIMBRA, 2006, p. 69).

Nele acaba por predominar as determinações da realidade em que está inserido o processo curricular. Portanto atenta-se para que o aluno assuma uma posição ativa no processo de aprendizagem onde compreenda criticamente sua realidade e a transforme. Para isso leva-se em conta o contexto mais globalizante, mas dando ênfase eixos temáticos que se articulam com as problemáticas sociais do cotidiano.

3.3 Referencial Pós Crítico

Se as teorias Críticas nos permitem análises dos mecanismos de reprodução, as Pós Críticas contribuem para que compreendamos que os processos de dominação se dão através de inúmeras formas de poder, que vão para além daquela que rege a dominação de classes. (SILVA, 2003).

Além disso, inclui – como objetos de conhecimento – temáticas que fazem parte da agenda educacional da atualidade, incorporando questões pouco ou não tratadas no âmbito do currículo tradicional, tais como etnia, raça, gênero, classe, sexo, questões de identidade, nas suas relações com a cultura. Isso porque estas teorias tratam de como:

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, são diferenças sociais, ligadas não somente à classe, mas diferenças sociais ligadas à classe, à raça, ao gênero, e mais ainda, a questões de identidades. (SILVA, 2003, p. 10).

Propõe-se, nessa perspectiva, que o currículo deva ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de determinados interesses sociais. Mas, que possa ser percebido como “produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas” (SILVA, 2003, p. 10).

Desde que as teorias norte-americanas sofreram críticas em vários países – a partir do surgimento de conceitos críticos – um novo debate se instalou, questionando os modelos disciplinares e fazendo com que houvesse uma reorganização curricular. Passou-se a apresentar novas possibilidades de construções de currículos integrados com o desenvolvimento de estruturas inter e transdisciplinares e do currículo pós-moderno que se traduz, na prática, em uma nova forma de exercer o planejamento de ensino. Nele o currículo que vai sendo construído revela novas questões e temas de estudos (MOREIRA; SILVA, 2002).

A marca destas novas abordagens são as críticas que fazem ao racionalismo e estruturas fechadas e objetivas, herdeiras do racionalismo moderno. São os questio-

namentos dos aspectos pedagógicos que possam atribuir um sentido uniformizador ao conhecimento, baseando-se, antes, nas relações de interação, de cooperação, de parceria, de negociação e de conflitos (SILVA, 2002).

As novas abordagens curriculares, assim, adquirem um tratamento mais articulado (interdisciplinar) entre as diferentes áreas do saber. As temáticas utilizadas contribuem para a ampliação do significado de currículo de tal forma que passa-se a evitar, quanto mais possível, estes reducionismos e objetivismos.

As teorias Pós Críticas, pois, levam em conta outros fatores diminuindo seu papel objetivo organizacional. Pois os agentes sociais, os técnicos, as famílias, os professores e os alunos, tudo isso passou a ser considerado muito importante para que se construa um diálogo com a prática que é estabelecida. (SACRISTAN, 2000). Repensou-se também que as ações desses agentes são pautadas em concepções e em práticas de outras ordens, resultando no tipo de currículo que se pretende estabelecer; são práticas de outras ordens por que, segundo Sacristan não podem reduzir-se unicamente à questões pedagógicas de ensino.

4 OS TIPOS DE CURRÍCULO

Até mesmo no sentido etnológico da palavra existem divergências no conceito de currículo, Santos (2002, *apud* DAVID HAMILTON, 1999) nos informa que a palavra “currículo” aparece pela primeira vez no dicionário inglês da Universidade de Oxford em 1633, significando aí um curso inteiro a ser seguido pelos estudantes. Em Ricci (2009) o termo é enfocado segundo seu sentido advindo da palavra *curriculum-i* que significa pista de corrida.

O *Currículo Oficial*, por ser documentos legais e políticas públicas traçadas que prescrevem a organização das matérias/disciplinas e as demais orientações a serem trabalhadas pela escola, acaba refletindo a visão oficial no âmbito da legislação educacional que orienta o planejamento a ser trabalhado nas diferentes disciplinas e séries de um curso. Isso faz com que a organização -mesmo que mais objetiva - dos conteúdos, didáticas e processos avaliativos, sejam resultado de um movimento mais amplo que se processa nas políticas educacionais e na sociedade como um todo.

Portanto as práticas políticas, econômicas e sociais, refletidas no currículo, através de suas propostas, são fruto das concepções de políticas que orientam posições tomadas dentro dessas práticas educacionais.

O *Currículo Formal* apesar de ser entendido como o conjunto de prescrições oriundas das diretrizes curriculares e referências produzidas tanto no nível nacional quanto nas secretarias estaduais e municipais e na própria escola, e ser indicado nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares, não podemos esquecer de que ele toma da cultura aquilo que considera que deve ser transmitido às novas gerações, por isso são as expressões mais fortes dos recortes, das codificações e das formalizações didáticas correspondentes.

Porém, até mesmo o Currículo formal acaba sendo transposto de forma pragmática, tornando-se um *Currículo Real*: pois é aquilo que é possível na sua aplicação prática. É a interpretação que professores e alunos constroem, conjuntamente, no exercício cotidiano de enfrentamento das dificuldades, sejam conceituais, materiais, de relação professor/aluno, aluno/aluno. Como bem coloca Perrenoud (1995, p. 42-43):

O currículo formal fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir. Para passar da trama ao tecido, o professor realiza um trabalho permanente de reinvenção, de explicitação, de ilustração, de concretização do currículo formal.

Ele torna-se, diante disso, as sínteses construídas por professores e alunos, a partir dos elementos do currículo formal e das experiências pessoais de cada um. Já os Currículos Ocultos escapam das prescrições e previsões, eles resultam em aprendizagens que contém intenções nem sempre explicitadas no currículo oficial e nos planos formais, são ações que muitas das vezes fogem ao controle da própria escola e do professor e passam quase despercebidas, mas que têm uma força formadora muito intensa.

5 PERSPECTIVAS ATUAIS NO CAMPO DE CURRÍCULO E ASPECTOS SOBRE A EJA

No mundo de constantes, complexas e contraditórias mudanças é cada vez mais simplista pensar em se ter currículos que se pautem somente na organização escolar; torna-se necessário que se tenha concepções curriculares baseadas em perspectivas que tenham o aluno como centro do processo educacional. Espera-se dos currículos, na atualidade, que eles tenham a função:

De cooperar com o aprendiz para que se torne sujeito autônomo na busca e elaboração do conhecimento. A expectativa que se tem de um currículo que se propõe incorporar os princípios complexos [...]. O espírito crítico, a visão do todo e a recusa à subalternidade devem permear todo o processo de desenvolvimento teórico/prático [...] que atua de acordo com a diversidade e complexidade das ações humanas. (STADTLOBER, 2002, p. 4)

Para essa educação, com o foco no aprendiz e no processo educativo, deve-se levar em conta suas peculiaridades, intelectivas, psicológicas, afetivas, emocionais, socioculturais e interacionais. Um currículo na perspectiva complexa, segundo Moraes (2002), além de colocar o aluno no centro do processo educacional, deve ter o professor como um articulador do conhecimento e aberto ao diálogo com responsabilidade e respeito às diferenças, e deve também estar preparado para situações inesperadas que podem aparecer, ou seja, inclui a perspectiva emancipatória e crítico-transformadora,

Estamos discutindo estas questões mais complexas que dão base a construção da idéia de currículo, pois ele é o sustentáculo da organização escolar. E acaba interferindo na “totalidade de experiência da aprendizagem” (Jameson-Hicks apud AUSIOTO, 2002).

Portanto, neste trabalho, Currículo é tido não apenas como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento – o que o liga à idéia de prescrição, ordenação e controle que durante muito tempo vem abrangendo a idéia de currículo e ainda permanece em sua característica formal e burocrática com seu caráter puramente técnico-pedagógico e cujo papel já é bem nítido. Mas tem grande importância, sobretudo, estarmos refletindo sobre o seu caráter político-filosófico, resultante da ampliação do seu sentido. É essa ampliação que faz com que ele seja visto como um processo dinâmico de construção social do conhecimento, ou seja:

A partir das experiências socioculturais dos sujeitos [...], através de espaços intersubjetivos que deixam aflorar os significados culturais que os educandos atribuem aos diferentes objetos, no estudo dos saberes científicos. (COIMBRA, 2006, p. 70).

Mesmo em seu caráter técnico-pedagógico ele não é um simples amontoado de disciplinas a ser lecionadas num certo espaço de tempo para um dado ano letivo. Ele acaba expressando, segundo Stadtlober (2002) como uma prática dinâmica e complexa, processada em diversos momentos e em diferentes fases, de modo que forma um conjunto estruturado e integrando de seus componentes.

Destarte, ao definir seu currículo, a escola está explicitando o que considera mais importante para ser ensinado aos alunos em meio a um conjunto de saberes ou conhecimentos elaborados pelo homem. Por essa questão é que ele é entendido como um processo social de seleção e organização de diferentes tipos de saberes e valores para serem ensinados nas escolas; seleção essa que é realizada no interior da cultura (MOREIRA; SILVA, 2002).

O currículo consiste então na escolha das diferentes manifestações culturais consideradas importantes na educação das novas gerações. Esse processo é perpassado por disputas e lutas, já que não é algo desinteressado; ele parte de interesses divergentes e conflitos simbólicos e culturais presentes na sociedade e relacionados a visões e concepções distintas sobre a educação e seus objetivos. É por esse motivo que a consciência crítica e a não subalternidade devem perpassar todo esse processo de desenvolvimento teórico/prático de um currículo, de acordo com a diversidade e complexidade das ações humanas.

No Brasil, o Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases evidencia que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos Jovens e Adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. Trata-se, portanto, da modalidade denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A perspectiva da referida oferta se pauta no atendimento às especificidades do público Jovem e Adulto numa concepção de formação cidadã. Para tanto, a organização metodológica e curricular se fundamenta na educação para a cidadania de um ser humano integral, enquanto agente de transformação. O currículo engloba a socialização, a produção e a construção de conhecimentos articulados às experiências de vida, da luta social e do mundo do trabalho e do sujeito. Pauta-se, portanto, no desenvolvimento de uma consciência crítica, na criatividade, na convivência social, na cooperação, na participação, na responsabilidade, na solidariedade e na sustentabilidade englobada no princípio da interdisciplinaridade. A produção e a construção de conhecimentos estão articuladas às experiências de vida na participação, na responsabilidade, na solidariedade e na sustentabilidade.

O currículo na EJA deve ser compreendido dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano, afetivo, intelectual, psicossocial, que atribui um papel estratégico ao trabalhador educando e ao trabalhador educador em que o educando é o agente do processo aprendizagem e o educador é o mediador pedagógico das diversas situações de aprendizagem. A ação político-pedagógica nesse sentido requer enquanto pressupostos:

A Prática social como fio condutor do processo educativo pela qual a luta por melhores condições de vida, trabalho e engajamento no processo de transformação social, leva homens e mulheres a se educarem no interior desta luta enquanto agentes sócio-históricos na construção de uma sociedade inclusiva, justa, democrática e igualitária.

A Construção e organização coletiva do conhecimento: o processo educativo é assumido pelo coletivo. A uma troca de saberes, experiência, cria-se um espaço de aprendizagem colaborativa respeitando-se as diferenças, as diversidades, baseado na dialeticidade e no diálogo, na interação em igualdade de condições, na apropriação do conhecimento enquanto um bem coletivo.

O Trabalho como princípio educativo: construção do processo de conhecimento sobre o trabalho educativo como eixo articulador da teoria e da prática, que possibilita a produção e a elaboração de um novo saber sobre o processo de trabalho, as relações de trabalho e o próprio trabalho pedagógico, o espaço escolar e a educação.

O Respeito e valorização das pessoas e aos seus saberes: o educando trabalhador possui um conjunto de crenças, valores, símbolos, conhecimentos oriundos da sua formação pessoal, da sua prática no trabalho e das suas vivências. Este conjunto de saberes deve ser considerado no processo educativo e articulado com os novos conhecimentos trazidos pela escola, propiciando o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e educadores.

Nesse sentido, as proposições para o currículo da EJA contemplam dimensões que têm como objetivo, contribuir com a inclusão social, junto à população que sempre foi particularmente atingida pelo modelo de desenvolvimento historicamente adotado no Brasil. O papel dos educadores é de fundamental importância nesse processo, no qual todos devem estar dispostos a aprender, percebendo que como seres humanos e agentes da história, possuem potencial de promover mudanças sociais.

6 CONCLUSÃO

Sem dúvida, as concepções sobre Currículo sofreram e ainda sofrem fortes mudanças no que se refere à ampliação de seu sentido e importância. Porém, com maior intensidade no ramo teórico do que no prático. Pois se torna visível o quanto ainda é possível ampliar as suas contribuições para um melhor rendimento das práticas educacionais.

A perspectiva contemporânea, em transformação das condições tradicionais, impõe que o currículo seja visto como uma ferramenta escolar de produção de conhecimento e, portanto, o seu caráter essencialmente político e social devem passar as práticas educacionais que também encontram-se presentes na construção de suas perspectivas: "Sua compreensão deve partir do concreto buscando-se

as múltiplas determinações da realidade em que o processo curricular se insere.” (COIMBRA, 2006, p. 68)

As reflexões acerca do currículo fazem-nos perceber o quanto ele acaba transmitindo inúmeras visões sociais as quais contribuem para a produção de identidades individuais e sociais particulares. Estas identidades devem ser marcadas por elementos da cultura emancipatória, para assim possibilitar que ele deixe, cada vez mais de afirmar as desigualdades sócio-culturais.

O momento histórico em que ele se aplica e o transforma em prática escolar é muito importante. Afinal currículo deve ser elaborado numa prática pedagógica contextualizada e não como fruto de intenções puramente técnicas-pedagógicas.

Assim, no que concerne à EJA, o currículo se articula à percepção de educar enquanto abertura para possibilidades de troca e interação entre os sujeitos. Educar é enxergar nos outros, e em si mesmo, a possibilidade de cada sujeito ser criador, capaz de realizar elaborações e produzir conhecimento.

REFERÊNCIAS

AUSIOTO, José. **Ensino Fundamental**. 26. ed. São Paulo: Ática, 2002.

COIMBRA, Ivanê Dantas. Educação contemporânea e currículo escolar: alguns desafios. Candombá. **Revista Virtual**, v. 2, n. 2, p. 67-71, jul-dez, 2006.

MORAES, M. C. **Paradigma complexo ou ecossistêmico?** PUC/SP: Mimeo. 2002.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomas Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

RICCI, Claudia. **Currículo: considerações históricas**. Disponível em: < <http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 17/11/2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola L. Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura (orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STADTLOBER, Maria Goreti Amboni. **O paradigma educacional da complexidade, a tecnologia e suas implicações na construção do currículo.** Dissertação de Doutorado em Educação e Currículo - PUC/SP. 2002.

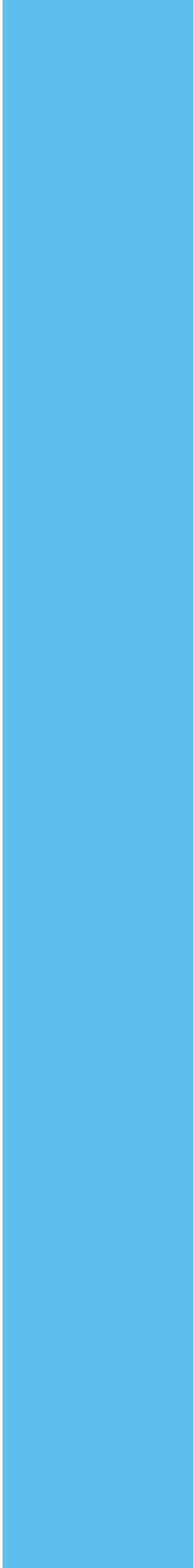


CAPÍTULO 5

MEMORIAL COMO PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Yuri Givago Alhadeff Sampaio Mateus

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.5



1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste trabalho, breve consideração sobre o memorial, enquanto instrumento de registro formativo de docentes. Traçam-se considerações sobre a prática no âmbito da formação docente em Educação para Jovens e Adultos (EJA).

2 O REGISTRO FORMATIVO EM MEMORIAL

Um Memorial cujo vocábulo vem do latim *Memoriale* e significa “memento, fatos memoráveis, que precisam ser lembrados” (FREITAS; SOUZA JR, 2009, p. 03, grifo dos autores) consiste na escrita autobiográfica de uma dada trajetória acadêmico-profissional, intelectual e artístico de apresentação do candidato(a), o que se torna uma tarefa de ação complexa, já que exige a rememoração e relembração, em que os elementos discursivos, resultam em uma reflexão marcada pela subjetividade, “em um espaço potencialmente interpretativo” (BOLSANELLO, 2017, p. 01).

Desse modo, o Memorial tenciona assinalar uma fase sólida de um percurso que se ambiciona registrar, para uma determinada finalidade. Daí a importância de, no transcurso de elaboração, apontar as situações que se julgam as mais significativas e atendam à proposta do fim que se almeja. É significativo dizer que o seu produto final está sujeito ao conjunto de normas e disposições da instituição na/ para a qual se está elaborando.

O Memorial “é um documento elaborado passo a passo, no qual são relatadas as impressões sobre a aprendizagem, os acertos, as vitórias, os avanços, as escolhas”, bem como “os retrocessos, as paradas e as dúvidas”. Além de ser uma chance de registrar as “reflexões sobre os vários momentos da formação e sua relação com a prática pedagógica. É o registro das histórias de aprendizagem e seus reflexos no cotidiano” (FREITAS; SOUZA JR, 2009, p. 02). Logo, esse tipo de Memorial, torna-se uma ferramenta fundamental na formação de docentes, uma vez que serve para avaliar as etapas de suas experiências, ao destacar as suas próprias realizações, que devem ser feitas de modo crítico e reflexivo.

Quando se trata do Memorial de Formação, que, para Sartori, “é um gênero inscrito no conjunto de trabalhos das ciências sociais que elegeu as ‘histórias de vida’ como objeto de investigação de várias áreas a partir dos anos 70”. Esse procedimento permite o reaparecimento dos “sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído” (SARTORI, 2008, p. 274),

além de assumir “um caráter libertador na medida em que o sujeito do processo ensino-aprendizagem passa a ser o educando” (FREITAS; SOUZA JR, 2009, p. 03).

Os autores Freitas e Souza Jr (2009) partilham da ideia de que o Memorial é um texto de caráter científico, assim, nessa compreensão destacam dois elementos:

[...] Pelo fato de focar a trajetória profissional, o Memorial constitui-se como instrumento que enfatiza o professor como sujeito construtor da história, uma vez que possibilita a reflexão sobre os fatos do seu cotidiano, as práticas individuais e a teia de relações sociais e interpessoais estabelecidas com outros sujeitos – alunos, professores, diretores, funcionários, membros da sua família. No que se refere ao teor crítico-reflexivo do Memorial, ele se acentua pelo fato de que o professor-cursista é levado a reconstruir sua trajetória profissional e a captar, nos meandros de sua formação, a constituição dos saberes docentes. O Memorial de Formação é coletivo e individual ao mesmo tempo. O seu caráter coletivo é perceptível na narrativa, uma vez que o professor (re) constrói a teia de relações na qual está inserido (FREITAS; SOUZA JR, 2009, p. 03).

No que lhe concerne, a singularidade está presente em todo o Memorial, uma vez que cada docente anotará “a sua percepção e a memória do vivido, construirá significados e destacará os momentos da vida profissional e pessoal que considerar mais relevantes”. Essa singularidade é elemento essencial “na condução do processo ensino-aprendizagem”. Embora um grupo de indivíduos estejam inseridos em uma mesma instituição de ensino, vivenciem as mesmas experiências, os Memoriais de Formação mostraram que as experiências se relacionam “diretamente à trajetória e história de vida de cada um e, por isso, cada Memorial é carregado de singularidades que distinguem a formação de cada um dos educandos” (FREITAS; SOUZA JR, 2009, p. 03).

4 CONCLUSÃO

Diante do exposto, notou-se que o memorial vem do latim *Memoriale* significando fatos memoráveis que devem ser lembrados. Assim, torna-se um valioso instrumento de reflexão, tanto o professor como para o estudante, já que ambos podem (re)fazer as suas (re)leituras sobre as experiências registradas, as quais não se limitam somente a sala de aula, caso se considere que a educação vai além dos muros da escola, pois, além do registro profissional, também se pode escrever sobre os percalços e barreiras enfrentados no dia-a-dia, quando não se está no ambiente escolar.

Logo, o memorial pelo fato de demarcar a trajetória de vida, serve para o indivíduo (re)construir a sua própria história, o seu cotidiano e práticas. Esses momentos tornam-se decisivos para detectar quais as identificações, que podem constituir um dos fatores preponderantes nas decisões a serem tomadas por esse estudante,

tendo em vista que os seus escritos serão lidos por outros, os quais podem contribuir com caminhos que direcionem a sua autonomia e mudança de situações desfavoráveis, melhorando, dessa forma, a qualidade de vida deste estudante.

No que tange aos estudantes do EJA, quando ao escreverem as suas histórias pessoais, abre-se um leque de opções para a observação de como tem sido os seus processos de ensino e aprendizagem, o que permite que esses processos sejam (re) pensados. O professor tem um papel fundamental, pois, é aquele que direciona as aulas, mas, vale ressaltar que este não pode monopolizar e nem as conduzi de forma autoritária, uma vez que a educação precisa ser emancipatória, como observou Paulo Freire (2017), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1974.

Com essa Pedagogia, Freire defende que é somente mostrar “alguns aspectos do que nos parece constituir o que vimos chamando de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. Ainda afirma que a Pedagogia “faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará” (FREIRE, 2017, p. 43, grifos do autor).

Portanto, é necessário fazer da educação uma ferramenta para a transformação da condição dos estudantes, notadamente, os da modalidade EJA, pois, sabe-se das dificuldades e desafios encontrados por eles, para levarem os seus estudos até o fim.

REFERÊNCIAS

- BOLSANELLO, M. A. Memorial acadêmico de uma professora universitária: sentido e significado. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, abr./jun. 2017, p. 317-342.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64ª edição. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2017.
- FREITAS, Dayse Stefanie de Lima; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de. Importância do Memorial de Formação Enquanto Estratégia de Formação Profissional do Projeto Veredas. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 5, n. 1, 27 ago. 2009, p. 1-10.
- SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em Memoriais de Formação. **Revista da ABRALIN**, v. 7, n. 2, jul./dez. 2008, p. 273-298.

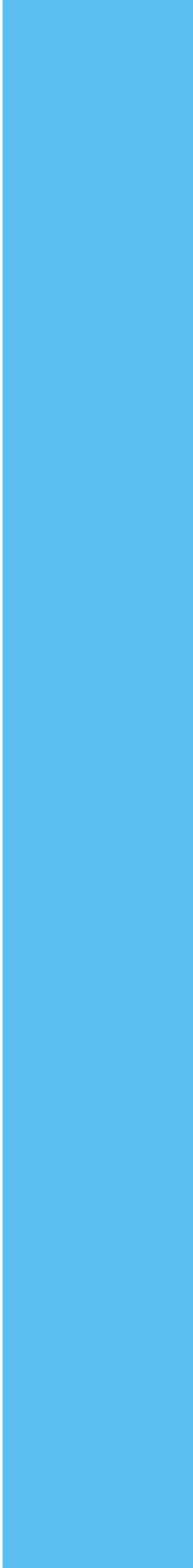


CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E REFLEXÕES SOBRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

José dos Santos Barros

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.6](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.6)



1 INTRODUÇÃO

Apresenta-se neste trabalho, memorial sobre percurso formativo no Curso de Especialização em práticas assertivas em didática e gestão da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA/PROEJA). A iniciativa caracterizou oferta no formato à distância pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em conjunto com o Polo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em São Luís - MA. A experiência formativa ocorreu a partir de estudos e práticas com materiais autoinstrucionais atividades interativas e mediação da aprendizagem por meio de tutoria em comunicação permanente.

Nessa conjuntura, realizou-se a opção pelo itinerário formativo de gestão diante da atuação no setor de coordenação pedagógica em escola de EJA na rede estadual de ensino. A oportunidade de formação suscitou as possibilidades de se estabelecer um diálogo entre as políticas públicas educacionais, o planejamento dos professores e a realidade escolar da EJA, valorizando a formação discente crítica.

Natural de São Luís onde atualmente resido no bairro de classe popular, Vicente Fialho na região da Cohama. De família com origem pernambucana, contei com formação educacional em escolas públicas onde fui impulsionado a participar desde jovem de movimentos populares, religiosos, culturais e políticos.

Realizei formação acadêmica em Pedagogia na faculdade privada Pitágoras, articulando-a com a rotina de trabalho no setor de prestação de serviços. Na juventude, não conservei muitas expectativas, pois trabalhava durante o dia e estudava a noite. Adquiri experiência na área de turismo em redes hoteleiras para em seguida ingressar num contrato em escola da rede pública estadual. Lá vivenciei experiências envolvendo a relação entre gestão, docentes, supervisão, discentes e famílias. Na oportunidade, percebi que deveria fazer a opção pelo setor educacional na grande batalha que é ser educador no nosso país.

Na graduação, tive muitas dificuldades, pois, minha turma compilava a realidade de 60 acadêmicos com realidades e propósitos diversos, alguns nem sempre articulados ao setor educacional. Ao mesmo tempo, convivi com o temor de enfrentar a realidade do educador tão pouco valorizado e respeitado pelos políticos e pelas ações do sistema educacional. Também senti dificuldades no que tange à produção escrita na construção de relatórios e experiências formativas.

Percebi que muito se tem que a discutir e a avaliar quanto à articulação das teorias educacionais com a vivência da prática. Mesmo assim, busquei com apoio nos professores que muito acreditaram em meu potencial e nas contribuições que eu tenho a oferecer à área. Como docente, iniciei em sala de aula no contrato com as séries finais do Ensino Fundamental onde percebi a necessária busca por melhorias na metodologia de ensino.

Em busca de formação continuada na área, realizei recentemente cursos livres de aperfeiçoamento no campo da educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Minha formação contínua tem sido direcionada a buscar perspectivas de atuação nas quais a equipe pedagógica estabeleça uma linha de ensino como metodologias que enfoquem uma formação cidadã.

A experiência na EJA ocorreu mediante o ingresso na rede pública estadual quando fui convidado a participar da equipe pedagógica da escola CINTRA, atualmente Iema Rio Anil. As vivências foram significativas no aprendizado da metodologia de projetos com discentes que precisam ter seus conhecimentos prévios considerados na mediação das oportunidades educacionais.

2 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: VIVÊNCIAS E REFLEXÕES SOBRE A EJA

Meu envolvimento profissional na EJA ocorreu de modo relativamente breve, no trabalho de coordenação pedagógica que desenvolvi no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA) entre os anos de 2016 e 2018. A instituição, componente da rede pública estadual de ensino do Maranhão, à época ofertava EJA em níveis Fundamental e Médio no noturno.

O CINTRA foi assim denominado até fevereiro de 2019, quando por meio de lei estadual foi convertido em unidade plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), e com isso, designado atualmente UP Rio Anil. A instituição escolar pertence ao quadro da rede estadual de ensino, sendo localizada no Anil.

A escola em sua construção foi pensada de acordo com normas de adaptação de espaço voltadas para a inclusão. A estrutura predial caracteriza uma antiga fábrica de tecidos reestruturada. Constitui ainda, parte do acervo ludovicense considerado Patrimônio Cultural e Arquitetônico da Humanidade pela UNESCO (MARANHÃO, 1993).

As coordenações pedagógicas do CINTRA entre os anos de 2016 e 2018 eram compostas por supervisores e apoios pedagógicos. Ambos os grupos são formados por nomeados estando o supervisor atuando no exercício desse cargo enquanto o apoio constitui um professor atuando na coordenação pedagógica. Este grupo em grande parte é formado por professores com isenção de sala de aula. Segundo Maranhão (1993, p. 27), entre as atribuições da coordenação pedagógica, destacam-se:

- Acompanhar, avaliar e controlar o desenvolvimento da programação curricular;
- Elaborar relatórios de suas atividades e participar da elaboração dos relatórios da escola;
- Prestar assistência técnica aos professores, visando assegurar a eficiência do desempenho dos mesmos para a melhoria do padrão de ensino;
- Propor e coordenar as atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores;
- Elaborar, coordenar e executar a programação de sua área de atuação;
- Controlar e avaliar o processo educativo;
- Assistir o Diretor em sua área de atribuição;
- Recomendar e propor a utilização de materiais didáticos;
- Coordenar a elaboração do Projeto Pedagógico.

Quando fiz parte de seu corpo funcional, o referido estabelecimento de ensino atendia a uma média de 8.738 alunos distribuídos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio nas modalidades regular e EJA. A escola possui além do prédio matriz com 87 salas de aula, um prédio anexo com 12 salas. No turno noturno, quando desenvolvi atividades, havia 6 turmas de EJA Fundamental e 10 turmas de EJA Médio num quantitativo discente de 700 alunos.

Nesse contexto, após dois anos de efetivo trabalho na coordenação da EJA, entrei em contato com informativo sobre a oferta da Especialização em Práticas Asserativas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA). O curso foi apresentado como iniciativa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em parceria com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) em seu núcleo de educação a distância (UEMANET).

Diante disso, pensei que estava diante de oportunidade ímpar em minha formação: a vivência em curso de especialização que pudesse articular meu percurso educacional com a experiência na EJA. Tratava-se da possibilidade de ampliação do processo de formação continuada, da busca de qualificação profissional e de relevante momento formativo quanto à EJA enquanto espaço de garantia de direitos para cidadania. Assim, me direcionei ao processo de ingresso no curso com o obje-

tivo de enriquecimento formativo, profissional e especialmente, como mecanismo que ressignificasse meu entendimento e minhas práticas sobre EJA no sentido de contribuir com a formação da classe popular.

Outro ponto atrativo no curso consistia em sua oferta na modalidade Educação à distância (EAD). O formato evidencia a interação entre aluno e professor por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), baseado num sistema que elenca os conteúdos a serem estudados possibilitando acompanhar o percurso processual do aluno. A abordagem dos conteúdos é interativa considerando estratégias de contextualização através de recursos digitais. Além disso, é colaborativa ao permitir a produção coletiva de estudos pelos usuários.

Segundo Gomes (2009), a Educação a Distância (EAD) caracteriza modalidade de educação mediada por tecnologias em que discentes e docentes ficam separados temporalmente, diferente da Educação Presencial, em que professores e alunos se veem constantemente, no mesmo espaço e tempo, depende, hoje, exclusivamente, dos mecanismos tecnológicos existentes no mercado. Com a expansão tecnológica, a EAD tem se propagado, diminuindo, portanto, a fronteira constituída com a Educação Presencial.

O curso representou meu ingresso na formação continuada em serviço que envolve estratégias empregadas para elevar a qualidade de ensino e da aprendizagem em sala de aula, compreendendo a instituição educacional como lugar de formação prioritária. Nesse sentido, no âmbito das experiências formativas da especialização, no que tange à atuação docente para o trabalho com jovens e adultos em um currículo integrado em nível técnico, ressalto o que considero recomendações obtidas neste curso.

A compreensão do papel da avaliação na escola nos diversos aspectos representa ponto norteador dos momentos formativos. Consiste em perceber o processo de avaliação como trajetória coletiva que permeia os setores da instituição da gestão ao processo de ensino-aprendizagem, caracterizando aspecto para além da tradicional perspectiva unidirecional. Com isso, destacam-se as perspectivas de avaliação conforme a função e o período de realização numa abordagem que a demonstre como mecanismo complexo, focado na identificação de distorções na relação ensino e aprendizagem reorientando o processo pedagógico.

Outra recomendação essencial trata-se da preocupação com a democratização do saber, isto é, com o direcionamento dos estudantes para uma percepção política da realidade. Ao possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento universal

acumulado, cabe estimular a apropriação de tais conhecimentos pelos discentes de modo a compreenderem a realidade de forma crítica. Nesse sentido, destaca-se a problematização de questões sociais.

Para realizar as reflexões supracitadas, foram essenciais as atividades vivenciadas no âmbito das disciplinas da especialização. A esse propósito, destaco as reflexões propiciadas pelas disciplinas específicas sobre a ênfase de gestão escolar.

O debate mostrou uma correlação positiva entre o acompanhamento do currículo e os indicadores oficiais de qualidade da educação. Queiroz (2019, p. 18) observa que “o currículo tem o papel de regular e controlar a distribuição do conhecimento, a seleção de conteúdos e a própria organização da prática pedagógica”. Nessa conjuntura, apresenta destaque o perfil de comunidade escolar numa perspectiva democrática como favoráveis a melhores desempenhos das escolas públicas.

A postura democrática do ensino público caracteriza uma postura que:

[...] revela o interesse de determinados segmentos sociais que vêm na participação da comunidade na organização da educação a possibilidade de se forjar uma cultura democrática para garantir o controle social sobre as ações da administração pública. Nessa ótica, afirma-se a rejeição ao autoritarismo, ao clientelismo, ao assistencialismo e à corrupção (FERREIRA, 2010, p. 6).

Considera-se que as escolas estão forjando processos de mudança no paradigma das concepções e práticas educativas. A atual perspectiva mostra a importância de uma comunidade escolar centrada nas interações dos sujeitos no sentido de fomentar processos decisórios coletivos, no processo de implantação do currículo integrado. A postura democrática e colaborativa tem se mostrado representativa no enfrentamento de desafios como a evasão escolar e o atendimento à diversidade do corpo discente potencializando a competência dos sujeitos da comunidade escolar.

Sendo um curso na modalidade EAD, outro ponto essencial no debate das disciplinas da especialização se refere à abordagem das novas formas de ensino. Nesse sentido, a transposição didática foi evidenciada como elemento que se pauta na garantia uma aprendizagem significativa pela motivação dos alunos quanto à participação nas atividades. Na EJA ocorre, portanto, na relação professor/aluno com a mediação dos conhecimentos e contextos na qual os seres humanos colocam-se como sujeitos e não como objetos do processo educativo. Isso significa afirmar que professor e aluno ensinam e aprendem ao problematizar as concepções de mundo no confronto com a realidade.

Moran (2015) ressalta a necessidade de reconfiguração da educação formal para adequação às necessidades da sociedade contemporânea. A escola precisa fo-

mentar nos discentes, a execução de atividades complexas que demandem atitude e poder de decisão, criatividade e autonomia. Diante disso, é fundamental o uso de metodologias ativas no contexto educacional enquanto processos e técnicas que viabilizam aprendizagem significativa, utilizando meios diversificados, a exemplo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Com isso, a formação de educadores na contemporaneidade permeada pela sociedade da informação precisa potencializar o papel mediador da escola na elaboração do conhecimento. O referido processo requer levar em consideração desafios tais como: “o uso dos novos equipamentos, a dinâmica do conhecimento, a presença da mídia, a ausência da família e o precoce conhecimento dos alunos” (SENA NETO, 2019, p.06).

Nesse sentido, as metodologias ativas na EJA fomentam inovação pedagógica. Emerge, dessa forma, um novo conceito de EJA, em que prevalece a adequação das práticas educativas à realidade sociocultural dos educandos: protagonistas no âmbito das comunidades buscando a ampliação das oportunidades de socialização.

O diálogo é essencial para comunicação clara e concisa que propicie o debate. Tal elemento deve ser articulado com a funcionalidade despertando a motivação pela contextualização com base nos conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, os conteúdos precisam sinalizar vinculação com os objetivos da formação tornando-se significativos para os discentes. Além disso, é preciso utilizar representações baseadas em recursos visuais e construções conceituais num sentido multidisciplinar bem como registro cuidadoso das informações primando pela qualidade do material.

Cabe ainda, destacar as considerações do curso sobre a atuação do coordenador pedagógico na EJA como elemento fundamental para implantação, articulação, mobilização e efetivação de uma formação cidadã pela educação inclusiva em meio à diversidade. Assim, não deve mais ser compreendido como um profissional voltado para a fiscalização do trabalho docente. A atuação do coordenador enfoca a mediação entre a abordagem docente na transposição pedagógica e as possibilidades de aprendizagem dos alunos (FERREIRA, 1999). O referido profissional é responsável pela articulação do processo de integração e flexibilização das ações pedagógicas com a equipe escolar.

Para que a EJA seja ofertada numa perspectiva de formação cidadã, é preciso promover modificações na dinâmica escolar, sendo de responsabilidade do coordenador pedagógico mediar entre a equipe escolar que compete a escola desenvolver

capacidades e levar à apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que o aluno possa ser inserido na sociedade. O coordenador desenvolve uma postura de um líder na esfera da educação deve ser capacitado e subsidiado com práticas de trabalho significativas embasadas numa formação sólida (VASCONCELOS, 2002).

De modo geral, enquanto contribuições da especialização em minha constituição enquanto educador, destaco a compreensão da educação como direito de todos e dever do Estado. Assim, o ato de educar representa processo para tornar o homem livre da condição de ser passivo para um ser ativo, compreendendo a partir do conhecimento, a realidade em que está inserido de modo a, transforma-la, seguindo os preceitos de Paulo Freire, do homem como ser autônomo, capaz de contribuir para uma real transformação do mundo.

Para tanto, na EJA a prática pedagógica deve ser focada no respeito à diversidade discente com metodologias diferenciadas para garantir uma efetiva aprendizagem. Assim, deve respeitar níveis diversos de conhecimento prévio da comunidade estudantil conforme sua formação cultural, adquirida no convívio social.

Em seus fundamentos, a EJA se baseia na andragogia e seus princípios de necessidade de saber, autoconceito do aprendiz, experiências, prontidão para aprender, contextualização, motivação e autoestima. De tal modo, enfoca uma aprendizagem adequada ao adulto, tomando como ponto de partida a vivência do aluno na sociedade com ações adequadas ao enfrentamento de problemas reais do cotidiano.

3 CONCLUSÃO

O trabalho que acompanhei no contexto da EJA no CINTRA primava pela ressignificação das práticas de ensino no cotidiano escolar como enfrentamento ao absentismo discente, focando-se no sucesso e permanência do aluno na escola. Na contemporaneidade, a construção de um conhecimento dinâmico torna-se um desafio cada vez maior. Por isso, desenvolviam-se no âmbito do contexto escolar, projetos nos quais a escola atuava como um espaço de renovação, o lugar onde tradições e ideias poderiam ser discutidas e não simplesmente reproduzidas. Promoveu-se a renovação da motivação discente ao trabalhar com a realidade e a experiência discente enquanto ponto de partida para as discussões e adequação dos conteúdos.

No acompanhamento pedagógico da EJA no CINTRA, um dos principais pontos aperfeiçoados constituiu o aspecto da avaliação da aprendizagem. Buscando evidenciar os referidos elementos dispostos no regimento da instituição escolar,

passou-se a discutir, melhorias na proposta de avaliação do setor. Assim, considerando-se as peculiaridades da EJA, optou-se pela prática de atividades coletivas vinculadas a projeto didático objetivando a ampliação da frequência e participação dos alunos, suprimindo a aplicação bimestral de testes e implantando a realização de relatórios das atividades desenvolvidas em projetos. A deliberação visou atender ao Art.4º, item VII da LDB 9394/96 que propõe a superação do academicismo por um currículo que atenda às necessidades de jovens e adultos, possibilitando condições de permanência na escola.

O acompanhamento dos avanços e das dificuldades dos estudantes ao longo do processo ocorria com o trabalho conjunto entre coordenação pedagógica e professores. Para tanto, atuava significativamente o instrumento do conselho de classe. Em sua perspectiva inicial, este traçava o panorama da turma, para no momento intermediário acompanhar o rendimento discente.

Particpei de projeto didático sobre o ensino noturno com foco num currículo interligado a ciência, arte e esporte. Nesse sentido, a ação sensibilizou a comunidade escolar para a defesa de um ensino noturno ressignificado que superasse a representação de seu alunado como signo do fracasso escolar. As ações buscaram ampliar as possibilidades de alcance desse público discente pela participação em atividades externas como olimpíadas de conhecimento, eventos científicos e esportivos, performances artísticas que estimulavam o aluno.

A EJA requer políticas imediatas que enfoquem a educação para a cidadania de um ser humano integral, enquanto agente de transformação englobando a socialização, a produção e a construção de conhecimentos articulados às experiências de vida, de luta social, na participação, na responsabilidade, na solidariedade e na sustentabilidade. O curso de especialização que pude vivenciar caracterizou oportunidade formativa singular e enfoque sistemático de uma perspectiva de desenvolvimento humano, afetivo, intelectual, psico-social, e as habilidades, atitudes e competências, um caráter político-pedagógico onde atribui um papel estratégico ao trabalhador educando e ao trabalhador educador em que o educando é o agente do processo aprendizagem e o educador é o mediador pedagógico.

A prática de elaboração do memorial, por sua vez, me permitiu refletir sobre as experiências de ensino satisfatórias que acompanhei quanto à mediação de ações pedagógicas, norteando os segmentos escolares para a quebra da cultura escolar negativa em relação à EJA e a ampliação das possibilidades de aprendizado e colocação social dos alunos. Dessa forma, o memorial me levou a perceber que posso

afirmar ter contribuído para o acesso a políticas e direitos sociais desse público, bem como para o fomento a uma educação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura Syria Garapeto. **Supervisão Educacional Para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Rosilda Arruda. **Indicadores da Educação Básica: avaliação para uma gestão sustentável**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002

FREITAS, Dayse Stefanie de Lima; SOUZA JUNIOR, Arlindo José de. Importância do Memorial de Formação Enquanto Estratégia de Formação Profissional do Projeto Veredas. **Revista Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 5, n. 1, 27 ago. 2009, p. 1-10.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em EAD**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

MARANHÃO. **Proposta pedagógica - CINTRA**. SEDUC MA, 1993.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

QUEIROZ, Rouseane da S. P. **Teorias, planejamento e práticas de projetos curriculares pedagógicos**. Natal: IFRN, 2019.

SENA NETO, Bernardino Galdino de. **Gestão da Educação a Distância**. Natal: IFRN, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação Do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.



CAPÍTULO 7

FEITOS DE PERSISTÊNCIA: POSSIBILIDADES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Elias Augusto Ribeiro Neto
Karoline Magalhães Conceição
Lucielle Da Silva Oliveira
Thamires Ayres Ribeiro*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.7

1 INTRODUÇÃO

Este artigo contempla reflexões sobre o estágio básico em Psicologia Escolar no curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão realizadas no turno noturno do Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA no segundo semestre de 2016. O estágio incitou a reflexão a cerca das atribuições do psicólogo escolar e sua importância no fomento da saúde biopsicossocial dos atores que compõem o ambiente escolar, já que permite a interação com estudantes, professores, gestores, funcionários de serviços gerais, entre outros. A partir das observações foi possível também detectar como a atuação do psicólogo escolar ainda é desconhecida e/ou distorcida por muitos.

E, essa realidade, aliada à solicitação da psicóloga do CINTRA em melhorar a divulgação de informação a respeito das práticas da psicologia escolar na escola, nos levou a olhar para essas dificuldades fundamentais que assolam a profissão, tanto do ponto de vista dos que desconhecem os serviços quanto da própria psicóloga da instituição que, por vezes, não consegue atingir a população para qual desempenha sua função. Visto isso, foi desenvolvida uma proposta de intervenção que tem por objetivo geral melhorar o relacionamento interpessoal e o bem-estar a partir da elaboração de material informativo pertinentes à psicologia escolar.

2 O CAMPO DE ESTÁGIO

O campo de estágio caracterizou o Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), escola situada no conjunto arquitetônico que anteriormente serviu como instalação da antiga Companhia de Fiação e Tecidos do Rio Anil, no Bairro do Anil, na Rua da Companhia, nº. 01, São Luís, Maranhão (MA). Atualmente, em reforma administrativa, a escola foi incorporada ao conjunto de unidades plenas do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

No contexto de realização do estágio, em 26 de Outubro de 2016, o prédio principal do CINTRA foi ocupado por estudantes que protestavam contra a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC 241), que versava sobre a limitação de gastos públicos pelos próximos 20 anos. Desta forma, os estudantes do período diurno ficaram sem aulas até o fim de Novembro de 2016, mas o turno noturno do Ensino Médio Regular, da EJA Fundamental e da EJA Médio foi remanejado para o Prédio Anexo “Vovó Anália de Araújo”, onde iniciamos nossas observações do estágio.

Nesse cenário, o Ensino noturno contava com 1 Coordenadora de Ensino; 3 Supervisores Escolares; 10 coordenadores pedagógicos; 1 psicóloga; 5 administrativos; 82 professores; 10 operacionais, 1 vigia; 4 vigilantes terceirizados e 4 merendeiras. Representava, portanto, uma escola pública tradicional e de grande porte e, apesar das dificuldades pelas quais passava no momento, principalmente relativas a fatores políticos e de gestão, ainda oferta à comunidade do Bairro do Anil e do seu entorno um espaço de construção de conhecimento e de desenvolvimento humano, para famílias, em sua maioria, classe média baixa e baixa.

3 PSICOLOGIA ESCOLAR NA EJA

Os nossos estudos e pesquisas se voltaram à atuação da Psicologia Escolar no âmbito da EJA (Educação de Jovens e Adultos), sobre essa modalidade de ensino, compartilhamos da visão trazida pela Comissão Nacional de Psicologia na Educação que entende a EJA como:

[...] uma alternativa de resgate das condições de aprendizagem deste público, que teve sua motivação reprimida por algum tempo, mas encontra no cotidiano da vida, novas razões para voltar aos bancos das escolas e retomar o caminho da sua formação. (PSINAED, CFP, 2015)

A história da Educação voltada para Jovens e Adultos é extensa e seu estudo revela que esteve atrelada a políticas de dominação e opressão que infelizmente ainda podem ser percebidos na contemporaneidade. Vemos que seu surgimento ocorre em um contexto de industrialização do país (na década de 1930) em que se necessitava de educação mínima do adulto para o trabalho com máquinas. (MEZZALIRA, SILVA E GUZZO, 2014; BARCELOS *et al.* 2016). Ao longo da história, foi mudando de aparência e ganhou um destaque maior nas políticas educacionais (no período entre as décadas de 1940 e 1960), sem, no entanto, receber a seriedade que merecia. Apenas mais tarde e, a partir das críticas à Campanha de Educação de Adultos que apresentava problemas ligados à superficialidade do aprendizado, além de “inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país [...]”, começa a surgir uma nova visão sobre o analfabetismo – diretamente ligada aos pensamentos e reflexões do educador Paulo Freire –, agora, o aluno, seu contexto histórico e sua cultura passavam a ser considerados. (BARCELOS *et al.*, 2016)

Nesse paradigma, além da dimensão social e política, havia, também, um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Nesse sentido, Paulo Freire criticou a educação bancária (que considerava o analfabeto uma espécie de gaveta vazia, na qual o educador deveria depositar os conhecimentos) e tomou o educando como sujeito de sua aprendizagem, propondo uma ação educativa que não negasse a sua cultura, mas a transformasse por meio do diálogo. (BARCELOS *et al.*, 2016)

A atividade de pesquisa deve ser algo constituinte da práxis do psicólogo escolar, visto que a pesquisa dá subsídios para uma atuação eficaz e possibilita uma visão integral sobre os fenômenos (COSTA, SOUSA E RONCAGLIO, 2003). A pesquisa contribui para que não percamos de vista a dinâmica social, ela envolve a mudança, a renovação de práticas, algo que garante uma atuação mais contextualizada. Este entendimento é algo corroborado nas Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CREPOP, 2013) em que a relação indissociável entre contexto e práxis é de ordem fundamental e indispensável.

Concordamos com Mezzalira, Silva e Guzzo (2014) no que concerne à visão de Psicólogo como profissional comprometido com o combate de injustiças sociais e busca pela manutenção da autonomia e direitos dos sujeitos. Logo, compreendemos que o papel da Psicologia, no contexto escolar, consiste na busca constante de construção de um espaço em que os sujeitos possam exercer sua cidadania, esperamos através de nossas pesquisas, adquirir consistência teórico-metodológica para realizar uma prática comprometida e provocadora de mudanças.

3 REFLEXÕES SOBRE A PSICOLOGIA NA EJA

Durante as aulas as professoras, além de apresentar um aporte teórico a respeito da Psicologia Escolar, nos orientaram ao modo como devíamos nos portar diante dessa experiência observacional no campo de estágio, CINTRA. As vivências ocorreram semanalmente durante os meses de novembro e dezembro de 2016 e foram pautadas na observação e coleta de dados (entrevistas) pertinentes à escola e seu contexto, como o histórico, as instalações, os profissionais, os estudantes e a dinâmica da instituição e da prática da psicologia escolar.

Continuamos com um encontro semanal na UFMA para discutir sobre as nossas percepções e perspectivas a respeito das observações, juntamente com a supervisora do campo de estágio.

Os projetos em andamento no turno da noite no período de observação do estágio foram: “Tecnologia, Trabalho e Cultura” com apresentação em cada turma acompanhada por três professores e “Cultura Pop e Linguagem Hoje” utilizando o espaço da sala de vídeo para apresentações de dança cultural, caracterização de alunos para citação de poema e utilização de data show para demonstração e explanação sobre o cinema maranhense. Os temas dos projetos tiveram como molde as dificuldades dos alunos, seu objetivo foi trabalhar essas dificuldades para a obtenção de um melhor desempenho em sala de aula, envolvendo e motivando o aluno

com um cronograma de atividades e eventos sociais, educativos e culturais como: feira de profissões, gincana folclórica, palestras educativas, entre outros.

Tivemos dois encontros com a psicóloga no CINTRA, no primeiro ela relatou o trabalho do psicólogo escolar e as práticas possíveis na realidade da instituição, fornecendo-nos subsídios para refletir a respeito da contribuição da Psicologia Escolar, assim como pensar em práticas possíveis para que nós pudéssemos auxiliá-la na melhoria da prestação do serviço e da dinâmica escolar, culminando na proposta de intervenção.

As práticas do Estágio Básico foram feitas no anexo que se localiza em frente ao prédio principal do CINTRA, pois o mesmo estava ocupado por um protesto estudantil. Após o conhecimento do ambiente escolar, realizamos uma “roda de conversa” com a psicóloga do noturno. Primeiramente, pedimos detalhes sobre seu percurso profissional até a chegada ao CINTRA, ela nos explicou que durante a sua formação não cogitava a ideia de seguir carreira em Psicologia Escolar, contou que em seus estágios obrigatórios ela optou por outras áreas, mas que a oportunidade surgiu e ela decidiu aceitar.

Informou-nos sobre o atendimento e encaminhamento que fazia, além das dificuldades enfrentadas para a boa execução de ambos. Esse encaminhamento era direcionado ao Instituto Farina, que, devido ao recebimento de grande demanda, só conseguia atender uma vez por mês ou até uma vez por bimestre os casos que demandavam uma psicoterapia mais intensa, isso levava à desistência por parte do sujeito. A psicóloga falou de uma parceria com a clínica escola do CEUMA e do Pitágoras (duas faculdades particulares do Estado), esta parceria se consolidou com um documento. Os graduandos dessas instituições iam à escola fazer a triagem, depois era feito um relatório e, por fim, os alunos eram encaminhados ao Instituto.

Na maioria das vezes, o aluno era indicado ao atendimento psicológico por professores e orientadores, pois segundo a Psicóloga, a demanda espontânea é muito rara, para a indicação os docentes usam como critérios “os alunos que se destacam de maneira negativa, os que destoam, e os alunos com ‘dificuldades de aprendizagem’ [...]”. Suas atuações na escola compreendem projetos que visem uma melhor qualidade de ensino dos professores e maior participação e motivação dos alunos, entre eles tem o projeto “Aprendendo a superar” direcionado ao EJA, que visa trabalhar, por meio de oficinas, as dificuldades de aprendizagem dos alunos; e o projeto “Aulas Criativas” direcionado aos docentes, que visa uma espécie de “atualização”, propondo novas tecnologias de ensino. O objetivo deste projeto, para a psicóloga, é “ressignificar o ‘dar aula’, revendo a forma de dar aula, porque o

professor coloca a culpa no aluno”. Embora a participação dos docentes no projeto tenha sido insatisfatória, a psicóloga enfatiza que mesmo com a presença de poucos docentes o feedback feito por eles foi gratificante.

Sobre o perfil dos alunos do noturno, ela observa que são jovens, trabalhadores, que exercem função de entregadores, pedreiros, etc., em sua concepção são atividades que exigem muito esforço físico, disse ainda que os professores chegam desmotivados à escola e encontram alunos também desmotivados, isso se torna um casamento perfeito para a falta de interesse dos alunos. A psicóloga se mostra preocupada com problemas sociais existentes: o tráfico, assaltos, crimes, crises de abstinência, questões socioeconômicas e álcool. Falou que a maior dificuldade é a desmotivação que gera evasão. Sobre a forma de atuar, ela trabalha com vertentes da Gestalt, mas acredita na eficiência da transversalidade e multidisciplinaridade.

Durante o estágio, a escola se mostrava bastante movimentada com apresentações de trabalhos dos alunos, as professoras ajudavam e orientavam os alunos a organizar as paredes com murais. Os temas eram diversos, e incluíam combate ao trabalho infantil e ao tráfico de pessoas, alguns trabalharam sobre o tema da imigração em busca de emprego e escravidão nos dias de hoje. Assistimos as apresentações e muitas vezes notamos a pouca habilidade e nervosismo deles ao nos expor seus conhecimentos, embora isso tenha se ofuscado pela vontade de apresentar da melhor maneira cada tema proposto a eles.

Em seguida, subimos para o segundo andar para acompanhar as apresentações itinerantes de sala em sala., nessas apresentações podemos notar que eles se sentiam mais à vontade em falar das pesquisas com os outros alunos, demonstrando até entusiasmo por parte dos líderes dos grupos. Após as apresentações dos trabalhos, pedimos alguns minutos para nos apresentar e conversar com esses alunos sobre trabalho por eles realizado.

Os momentos de entrevista foram realizados em um espaço amplo próximo à sala dos professores onde cada grupo tentou ficar mais afastado possível dos outros, para evitar que as outras conversas interferissem. As entrevistas fluíram bem e conseguimos nos informar sobre bastante coisa, além de conhecer melhor esse aluno e professor. Com a finalização das entrevistas, seguimos para o segundo andar e nos direcionamos para o auditório, onde as apresentações dos trabalhos aconteceriam.

A primeira apresentação foi uma dança, intitulada “Ritual Canibal”, ao som de uma música maranhense. A segunda apresentação teve como tema “Monumento à Gonçalves Dias”, teve início com a apresentação de um vídeo biográfico e fina-

lizou com um recital. A terceira era sobre “Os literatos maranhenses”, foram apresentadas biografias e obras de autores como Odylo Costa Filho, Josué Montello, Aluísio de Azevedo e Gonçalves Dias, esta turma finalizou sua participação com uma apresentação de valsa. A quarta e última turma apresentou sobre o cinema maranhense, usaram um vídeo como base para sua apresentação, falaram sobre as principais produções cinematográficas do Estado e trouxeram curiosidades sobre as personagens, autores e atores.

Realizamos entrevista com uma orientadora. Segundo a profissional, ela percebe a eficácia em seu trabalho através do controle feito pela gestora, enfatizando que a facilidade em seu trabalho está relacionada aos recursos que são disponíveis, “tem merenda o mês todo e materiais de trabalho”. Em sua perspectiva, isso se deve ao fato de a escola ser mantida pela Fundação. Enquanto que as dificuldades sejam com respeito à diferença de quantidade entre os alunos do diurno e noturno, além de problemas relacionados à bebida e outras drogas, que muitas vezes, acabam indo para o noturno.

Considera que existem realidades bastante distintas a respeito da gestão da escola. No diurno (manhã e tarde), o CINTRA parece ser outra escola, diferente de como é no noturno. Classifica como excelente a gestão do noturno, pela melhor organização e por encerrar os períodos letivos nas datas certas.

Quanto ao espaço democrático e participativo da escola, fala que as decisões são tomadas em conjunto e que todos têm confiança no trabalho da gestora, que faz projetos e atividades envolvendo o corpo docente. Conclui dizendo “gosto muito do noturno, meu turno preferido é o noturno”. Os instrumentos de gestão participativa da escola são os diálogos e conversas, nos conta que “a gestora é muito organizada e direcionada, faz tudo com decência e realiza com antecedência o mapeamento do noturno e acompanha a culminância”.

Afirma que o relacionamento entre a gestão, supervisão e coordenação é muito bom e que o diferencial no noturno é o HTPC, que é um tipo de planejamento que não acontece no diurno. Com relação à participação da família, ela fala que no noturno a família não é muito presente por serem “alunos adultos” e que eles mesmos assumem suas responsabilidades, somente quando alguma norma é infringida que alunos mãe é chamada. A coordenação faz isso na tentativa de impedir que essas normas sejam infringidas novamente, ela fala que há uma leitura em sala de aula de cada uma das normas do regimento para todos os alunos.

Em sua opinião, hoje o CINTRA passa por uma fase difícil. Antes ele contribuía mais com a comunidade com oficinas que eram oferecidas (como a oficina de informática, por exemplo), e conclui dizendo que “a gestão geral mudou e não deu continuidade”.

Na entrevista com o aluno do CINTRA foi possível observar em sua fala que estuda há dois anos no CINTRA (1º e 2º - EJA); tem 18 anos; antes estudava no Sá Vale. Gosta das disciplinas de Física, Literatura (ressalta que a professora demonstra grande interesse que os alunos aprendam), Ciências, Português, História; e ainda enfatiza que gosta em especial da professora de Sociologia pelo fato desta conversar sobre como ele está, mostrar interesse na vida dos alunos e tentar ajudar. Acredita que o bom professor é aquele que gosta de ser professor.

Quanto aos planos de vida percebe a importância dos estudos, do conhecimento na vida dele e da futura família que pretende constituir. Ao se formar no CINTRA gostaria de fazer faculdade, passar em um concurso para ajudar a mãe e poder se tornar um orgulho para os futuros filhos. Já que seu pai não foi um bom exemplo.

Como profissões gostaria de ser administrador; bombeiro hidráulico; ou ainda M.C (cantor); para poder ajudar a mãe logo, pensa em deixar o sonho da faculdade de lado e fazer um curso profissionalizante, mas não decidiu qual. E diz também que seria um sonho fazer medicina ou enfermagem (a mãe é enfermeira), e que daqui a dez anos se vê trabalhando, com uma família constituída.

Considera a escola uma boa influência; tem o apoio da mãe para seguir com os estudos, mora junto com ela e a irmã no Monte Castelo, temporariamente, com avó e tios. Para ele, o CINTRA oferece boa convivência e ensino de qualidade, e que possui bom relacionamento com professores e alunos, relata ainda que gostaria de ter acesso à biblioteca que, à noite, costuma estar fechada.

4 POSSIBILIDADES PARA A PSICOLOGIA ESCOLAR NA EJA

Durante a vivência do estágio básico, foi possível observar que, em relação ao ensino e gestão, a escola atende às necessidades dos alunos, acontece, porém, como revelado pela fala da psicóloga e gestoras, um desconhecimento em relação objetivo e atuação do Psicólogo Escolar. Essa proposta de intervenção busca contribuir para divulgação do trabalho do Psicólogo Escolar.

Acreditando ser fundamental o conhecimento da função e importância desse profissional no Espaço Escolar. Pretendemos utilizar os elementos levantado com

a pesquisa-ação como base exploratória como ponto de partida para busca de material sobre o tema tratado. Atrelando a esse material bibliográfico as discussões e aprendizagens decorrente das Disciplinas de Estágio Básico em Psicologia Escolar e a da Disciplina Escolar e Educacional. Ainda sobre a pesquisa ação temos, de acordo com Tripp que:

Como processo de melhora da prática, considera-se às vezes que a pesquisa-ação é ateórica, mas embora seja verdade que a teoria disciplinar tradicional não é prioridade principal, é contudo importante recorrer a ela para compreender as situações, planejar melhoras eficazes e explicar resultados (TRIPP, 2005. p.460).

Com isso, explica que as vivências darão bases para pesquisas mais aprofundadas e necessárias para entendimento de processos e fenômenos que surgirem. O autor também explica que esta prática proporcionada pela pesquisa-ação também serve para problematizar o que “está dado”, sugerindo um posicionamento de “suspensão de aprioris”, para melhor aproveitamento do que aparece na vivência. Nesse sentido, consideramos a realidade observada por nós como base para a elaboração dessa proposta de intervenção. Além desse aspecto, consideramos importante para o fortalecimento da prática do psicólogo ou psicóloga que atua na escola, o conhecimento e familiarização com sua atuação. Dessa forma acreditamos contribuir com a valorização do seu trabalho e conseqüentemente uma maior abertura para a atuação desse profissional.

Almeja-se ainda, com esta proposta, otimizar a relação entre Psicólogo e aluno, entre Psicologia e corpo discente e docente e possibilitar a todos os envolvidos uma melhora nas relações dentro do ambiente escolar, com a expectativa de que isso repercute nos ambientes externos à escola. Outro fator importante que percebemos, foi o bem-estar docente. Como pensar a realidade desses profissional que assume uma jornada de trabalho longa e com um acúmulo de responsabilidade também extensa. Consideramos importante pensar alternativa para atuar nesse contexto das relações de trabalho, pois em grande medida esse aspecto pode influenciar na relação ensino-aprendizagem.

A proposta apresentada para a instituição objetivou desenvolver ações, em conjunto com o psicólogo escolar com vias a elaboração de um material educativo contendo a atuação e as principais funções do psicólogo escolar. Além de pensar alternativas ao relacionamento interpessoal na escola e o bem-estar docente. Para tanto, se pautou em contribuir com a difusão do papel e dos objetivos da Psicologia no contexto da Escola CINTRA ; pensar alternativas que amenizem conflitos interpessoais envolvendo a comunidade escolar e realizar uma ação junto aos professo-

res e professoras com vias a compreender e discutir sobre o bem-estar e os cuidados a serem tomadas para manutenção da saúde do profissional docente.

O projeto de intervenção consiste em uma proposta das atividades do Estágio e Psicologia Escolar. Sua elaboração foi feita de forma conjunta, como base nas observações socializadas nos encontros supervisionados. Ressaltamos que deve ter íntima relação com a formação em Psicologia, sobretudo com relação à atuação prático-social do Psicólogo Escolar.

Os estagiários selecionaram um material relacionado à atuação do Psicólogo Escolar que posteriormente foi organizado em um folder a ser veiculado na escola com o objetivo de deixar claro o papel do psicólogo escolar e sua importância para o desenvolvimento saudável das atividades escolares. Posteriormente foram pensadas alternativas para se melhorar o relacionamento interpessoal, por meio de dinâmicas ou outros recursos, que fizessem com que as pessoas compreendam a importância de se ter um espaço agradável para se aprender e ensinar. E em um terceiro momento foi pensado um momento com os professores, para discutir sobre o bem-estar e os cuidados com a saúde, principalmente quando se tem um regime de trabalho excessivo.

As etapas foram previamente distribuídas em um cronograma, além da elaboração de um quadro de recursos referente ao material a ser utilizado no processo de intervenção considerando cada etapa.

5 CONCLUSÃO

Tendo em vista o exposto, cabe ressaltar o conhecimento adquirido, tanto teórico quanto prático, a partir da orientação e supervisão específicas e da possibilidade de vivência em uma escola e aproximação com um profissional da área da Psicologia Escolar. As trocas foram importantes para nossa experiência e também serão percebidas na dinâmica escolar. Essa inter-relação que o Estágio Básico proporciona mostrou-se mais uma vez pertinente para a formação acadêmica em Psicologia e, em sendo Estágio básico em Psicologia Escolar nota-se a estreita correlação e contribuição entre a Educação e a Psicologia.

O CINTRA nos recebeu em um momento de tensão, devido à ocupação em protesto contra a PEC 241, mas demonstrou a união de um grupo que se preocupa com o trabalho desenvolvido o que também acrescentou à nossa experiência. As discussões com a psicóloga a respeito da sua atuação na escola promoveu a nossa participação em uma proposta de intervenção relativa à comunicação e bem-estar

que será colocada em prática e se constitui como uma ferramenta para auxiliar no relacionamento entre os participantes dessa comunidade escolar. O que se constitui como um desafio, pois é requerida a participação de todos na construção dessa rede de comunicação que visa não apenas informar, mas promover mudanças, oportunidades e agregar valor às pessoas que dela participem.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, Tânia Maia; ANDRADE, Carine Almeida; PÓVOA, Micaela Brandão; RIBEIRO, Wanderson dos Santos; SILVA, Elilany Elias; **Psicologia e EJA: aproximações em busca de novas possibilidades de vida**, p. 313-328 . In: Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras. São Paulo: Blucher, 2016.

CINTRANOT. **Projeto Africanidades: educando pela diferença para igualdade**, 2010. Disponível em <http://protagonismocintranot.blogspot.com.br/?m=1>. Acesso em 12/12/16.

COSTA, C. R.; SOUZA, I.; RONCAGLIO, S. M. Atribuições prioritárias do psicólogo escolar. In: _____. **Momentos em Psicologia Escolar**. 3ª triagem. Curitiba: Juruá, 2003.

CREPOP, **Referências técnicas para Atuação de Psicólogos(os) na Educação Básica**/Conselho Federal de Psicologia. - Brasília: CFP, 2013.

LOPES, José Antônio Viana. BARRETO JUNIOR, Ivo Matos. Et all. **São Luís Ilha do Maranhão e Alcântara: guia de arquitetura e paisagem**. - Ed. Bilingue -. Servilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Dirección General de Arquitectura y Vivienda, 2008. 448p.

MEZZALIRA, Adinete Sousa da Costa; SILVA, Maria Áurea Pereira; GUZZO. As Contradições dos Bastidores da Educação de Jovens e Adultos: Elementos de histórias de vida e expectativas de mudanças. In. GUZZO Raquel Souza Lobo (org.). **Psicologia Escolar: desafios e bastidores na educação pública**. São Paulo: Alínea, 2014.

PSINAED. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <http://psinaed.cfp.org.br/educacao-de-jovens-e-adultos/>.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.



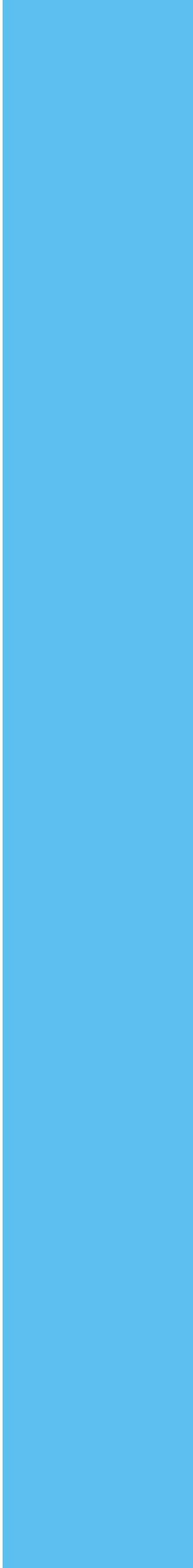


CAPÍTULO 8

POR UMA HISTÓRIA DO MARANHÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Dayse Marinho Martins
Claudia Regina Corrêa Garcez*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.8



1 INTRODUÇÃO

A pesar das políticas educacionais que promoveram a ampliação da matrícula na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA no nível Médio da Educação Básica, há poucos estudos referentes à sua constituição. É importante que se fomentem discussões sobre a prática docente no campo da EJA.

Uma das áreas de conhecimento cujo trabalho pedagógico atuará decisivamente na formação atitudinal do aluno da EJA é a História. A referida disciplina possibilita a reflexão sobre a sociedade e assim contribui para o resgate de valores humanísticos envolvendo questões como a ética, a cidadania e a educação. Nesse sentido, este artigo se pauta na análise da abordagem da História do Maranhão no documento que norteou a EJA Nível Médio da Rede Estadual de Ensino até 2018, a fim de perceber como a historicidade local vem sendo trabalhada visando à educação para o senso histórico.

2 A EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, a EJA é definida como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas. Mediante os fatores socioeconômicos que excluem esses jovens, adultos e idosos do processo de escolarização regular, foram atribuídas à essa modalidade, algumas funções.

A função reparadora se relaciona ao acesso ao direito da educação. A função equalizadora possibilita ao indivíduo a reinserção nas oportunidades relativas ao contexto social. Por sua vez, a função qualificadora se refere ao caráter de formação contínua da modalidade (SCHEIBEL, 2008).

A referida modalidade educacional tem sua oferta fundamentada na LDB n.º 9394/96 - Capítulo II - Seção V e definições complementares previstas na Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. De acordo com os textos legais:

Art. 37 - A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo Primeiro - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente, aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo Segundo - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Parágrafo Terceiro - A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38 - Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

No que se refere às proposições para o trabalho pedagógico, destaca-se a Resolução n.º 001/00 do Conselho de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. A partir desse documento, surgem no contexto educacional maranhense, a Resolução n.º 144/2006 do Conselho Estadual de Educação que determina as normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão e a Resolução n.º 452/1996 do Conselho Estadual de Educação que aprova a Proposta Curricular do Curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos.

A aprendizagem escolar na EJA ocorre na relação professor/aluno com a mediação dos conhecimentos, recursos didáticos e contextos na qual os seres humanos colocam-se como sujeitos e não como objetos do processo educativo. Portanto, atuam como produtores de cultura e participantes de um processo de ensinar e aprender permanente. Isso significa afirmar que professor e aluno ensinam e aprendem ao problematizar as concepções de mundo no confronto com a realidade e constroem novas interpretações e práticas transformadoras (FREIRE, 2011). Não se pode compreender a transposição didática na EJA como repasse de informações. Deve-se levar em conta o conceito de educação bancária propalado por Paulo Freire.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2011, p. 80).

A crítica de Paulo Freire com relação à educação bancária considera a passividade imposta ao aluno que impede o desenvolvimento de uma postura de transformação e questionamento da realidade. Portanto, minimiza a autonomia, o poder criador e a criticidade do educando. Assim, na prática docente em EJA deve-se primar pela criação de situações desafiadoras adotando procedimentos didáticos que favoreçam a pesquisa, a explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos, a análise compartilhada de sua origem e racionalidade, bem como o confronto dessas argumentações científicas, a avaliação da pertinência das explicações e a reconstrução de significados. Essa abordagem permite ao aluno desenvolver competências de aprender a aprender e de pensar e agir com autonomia.

3 HISTÓRIA DO MARANHÃO NA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA NÍVEL MÉDIO

O currículo torna-se, portanto, elemento essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas na EJA, pois, encontra-se vinculado a um sistema social, um contexto histórico-cultural. Centrado nesse pressuposto, o estudo enfocará o conceito de currículo de César Coll. “o currículo deve ser um instrumento útil, construtor da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica. O projeto curricular conseqüentemente tem que contextualizar a realidade objetiva em que será desenvolvido” (COLL, 2002, p.65). Nessa perspectiva de currículo é fundamental que os conteúdos façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos de formação.

Assim, considerar a heterogeneidade do público discente, seus interesses, identidades, preocupações, necessidades, expectativas em relação à escola, habilidades, enfim, suas vivências tornam-se de suma importância para a construção de uma proposta pedagógica. Para tanto é fundamental perceber quem é esse sujeito, para que os conteúdos a serem trabalhados façam sentido, tenham significado e, sobretudo, sejam elementos concretos na sua formação, instrumentalizando-o pelo domínio de conhecimentos que o habilite para uma intervenção significativa na sua realidade.

O aluno da EJA nível médio tem sua matrícula direcionada para essa modalidade a partir de 18 anos completos ou a completar no 1º semestre do ano letivo, devendo, além disso, apresentar comprovante de escolaridade referente ao Ensino Fundamental. A estrutura curricular do Ensino Médio na modalidade EJA organiza a escolaridade em duas etapas, com duração de 1.000 horas cada, totalizando o tempo escolar de 2.000 horas: 1ª etapa, referente aos conteúdos da 1ª série do Ensino Médio regular e 2ª etapa, com os conteúdos da 2ª e da 3ª séries do Ensino Médio regular (MARANHÃO, 2014).

Esta correlação é realizada apenas em caráter didático para compreensão da distribuição curricular, pois no contexto escolar, não há correspondência das etapas do Ensino Médio da EJA com as séries do Ensino Médio Regular. Isto implica dizer que não poderá ocorrer transferência do curso regular e projetos para o Curso Médio da EJA. Caso o aluno já tenha cursado no Ensino Médio Regular alguma série e queira matricular-se no Ensino Médio da EJA, deverá matricular-se na 1ª etapa,

O material didático utilizado no suporte às aulas é constituído de apostilas selecionadas pelos professores através do Programa Nacional do Livro Didático –

PNLD. As obras são estruturadas de acordo com as áreas de conhecimento, buscando o estímulo à abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2014).

A proposta de avaliação segue as orientações das Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica articulada às Orientações para a prática escolar da rede pública estadual de ensino e às Resoluções nº 244/2003 - CEE e 213/2004 - CEE. Na EJA Ensino Médio, os resultados da avaliação são apresentados em uma escala de 0 a 10 e computados a cada 25% da carga horária trabalhada. Ao final de cada registro, se o aluno não obtiver médias 7,0 (sete), deverá ingressar na recuperação paralela durante o processo pedagógico, realizando diversas tarefas avaliativas visando superar as dificuldades na constituição das competências básicas e do domínio dos conteúdos necessários a esse fim.

Concluídos os quatros períodos avaliativos, se o aluno não houver obtido como resultado final a média 7,0 (sete), deverá dar continuidade a seus estudos, mediante a recuperação terapêutica, num processo complementar que deverá ser assegurado a todos os alunos. Será aprovado o aluno que obtiver média igual ou superior a 7,0 (sete) por componente curricular (MARANHÃO, 2014).

A Proposta Curricular se organiza por princípios que constroem sentidos às relações educativas. Com isso, inspira-se nos valores da educação como um bem público, da cidadania, da democracia, da justiça social, da inclusão social e da formação crítica.

No princípio da formação crítico-reflexiva e emancipatória, a oferta da EJA pressupõe:

Sólida base de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, articulação: práticas escolares e práticas sociais; problematização e diálogo com a diversidade cultural; participação ativa, criativa e reflexiva dos sujeitos da escolarização; diversificação pedagógica e de recursos didáticos para ultrapassar diferenças de origem social; garantia do direito à diferença e à inclusão social; compromisso com a seleção crítica e ética dos conteúdos culturais (MARANHÃO, 2014, p. 10).

Outro elemento ressaltado no trabalho curricular é a integração da escola no espaço de vivência cultural. Acerca desse aspecto a proposta assinala:

Diálogo, cultura científica, cultura geral e cultura de grupos sociais específicos; inclusão nas práticas curriculares das experiências e vivências culturais dos grupos sociais específicos, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo; flexibilização de tempos e espaços escolares, com a ampliação para além da sala de aula seriada; utilização de espaços e estruturas educativas da sala de aula, da escola, do bairro e da cidade; abertura da escola para o bairro, cidade, país e mundo; participação de diversos grupos sociais e culturais na escola (MARANHÃO, 2014, p. 10).

O binômio Disciplinaridade / Interdisciplinaridade caracteriza outro princípio propalado nas diretrizes maranhenses com relação à oferta da EJA. O documento busca ampliar o conceito de campo disciplinar, organizando os conteúdos escolares em Áreas de Conhecimento que se relacionam com outros campos disciplinares. Nesse sentido, admite a organização de situações didáticas que mobilizem práticas de construção de conhecimentos interdisciplinares.

A interdisciplinaridade pressupõe o relacionamento de duas ou mais disciplinas na compreensão de um objeto de estudo, podendo ocorrer em vários graus. No documento, a interdisciplinaridade significa intercomunicação ou inter-relação de campos disciplinares, tais como Linguagem, Matemática, Conhecimentos da Natureza e de Humanas (MARANHÃO, 2014).

Paralelamente, é considerado o processo de Letramento como princípio mediador da relação entre aluno e conteúdo. Nessa perspectiva, evidencia-se a importância da Linguagem como instrumento que expressa o processo de aprendizagem significativa.

O ambiente escolar deve criar oportunidades de leitura e escrita de textos escritos, além dos espaços de sala de aula; A leitura e escrita devem estar presentes em todos os tempos e espaços escolares integrando as atividades curriculares de todas as Áreas de Conhecimento; Textos escritos na prática social devem ser objetos de leitura crítica e reelaboração nas atividades curriculares (MARANHÃO, 2014, p. 11).

A organização da prática escolar conforme a proposta curricular da EJA deve ser caracterizada como democrática, compartilhada, cooperativa e dialógica. Assim, “reconhece a necessidade de inclusão de todos os sujeitos sociais, a participação como desenvolvimento de uma forma de pensar emancipada, favorecendo a autonomia, o diálogo e a colaboração, rompendo com o individualismo” (MARANHÃO, 2014, p. 11).

Conforme as Orientações Curriculares Nacionais, no Ensino Médio, a estrutura curricular está dividida em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas. Os referidos núcleos englobam as disciplinas tomando por base a articulação entre as áreas e suas contiguidades.

Na área de Linguagens o grande objeto de estudo são várias linguagens e os códigos por elas estruturadas, nas manifestações particulares que deles se valem (textos) para estabelecer diferentes formas de comunicação. Nessa organização, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês / Espanhol), Arte e Educação Física integram uma mesma área de conhecimento.

O ensino das Ciências da Natureza deve contribuir para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e investigação, de seleção e análise de informações, generalização e criação. Cabe ao professor, portanto, tornar os conteúdos de Biologia, Física e Química desafiadores e agradáveis, dando um redirecionamento ao ensino de forma a instrumentalizar os alunos para a vida (MARANHÃO, 2014).

A área de Matemática desempenha papel decisivo, pois seus conteúdos permitem resolver problemas da vida cotidiana. A abordagem prevê aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares.

De acordo com a proposta, o ensino das Ciências Humanas alcançou ampla significação e prestígio nas sociedades de nosso século e seus pesquisadores passam a ocupar postos chave na vida política e nos órgãos da administração pública, em diversas partes do mundo. Nesta estrutura, compõem esta área de conhecimento as disciplinas: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

Na proposta pedagógica da EJA para o nível Médio, a disciplina História encontra-se inserida nas duas etapas caracterizando duas aulas semanais (40 minutos) que totalizam 80 horas anuais a cada fase. No âmbito do documento, a seleção de conteúdos da disciplina História consta no plano didático anual caracterizado como uma “proposta de conteúdos para a elaboração das atividades em sala de aula”. (MARANHÃO, 2014, p. 15).

Diante disso, o documento observa:

A necessidade de o professor recorrer às Orientações Curriculares de sua área de conhecimento, a fim de buscar todas as outras sugestões de conteúdos procedimentais e atitudinais bem como os fundamentos teóricos metodológicos que ampliam as possibilidades desse trabalho e da realização de projetos de formação continuada, cujo foco encontra-se no planejamento de boas sequências didáticas construídas individual e coletivamente na própria escola. Ressalta-se que esse conjunto de conhecimentos só terá valor se operarem mudanças na prática pedagógica do professor bem como na realidade social do aluno (MARANHÃO, 2014, p. 15-16).

O documento demonstra flexibilidade no sentido de permitir ao docente, a articulação dos conteúdos a serem abordados ao contexto da turma e outros fatores que possam interferir na execução do trabalho pedagógico. Apesar da abertura à possibilidade de organização dos conteúdos, cabe perceber na definição prevista pela ementa e distribuição temática, o lugar reservado à História do Maranhão, levando-se em consideração o princípio propalado pela proposta de mudança na realidade social do aluno, para a qual é imprescindível o debate da história regional. Assim, é necessário constatar de que modo o sistema estadual de ensino maranhense

se, considerou a história do Maranhão na pré-seleção do currículo da EJA Médio, não deixando apenas para o professor a responsabilidade de inclusão da temática na abordagem pedagógica.

A ementa da disciplina História na EJA nível Médio engloba as seguintes temáticas:

História: esboço teórico e metodológico; Escravismo e feudalismo; Os estados nacionais europeus; O mundo moderno. Articulação dos conhecimentos necessários à compreensão da relação entre o saber histórico e a memória abordando conceitos, fontes e métodos de pesquisa. Nesse sentido, abrange os estudos da História desde o surgimento do Homem Primitivo, Antiguidade Clássica evidenciando a Historicidade de conceitos políticos e filosóficos que permanecem até hoje na forma de pensar o homem no convívio social e histórico. Aborda, ainda, a entrada no Feudalismo e a transição para a Idade Moderna, analisando a colonização do continente americano de forma geral e a do Brasil com especial ênfase, destacando essa dinâmica Capitalista. Discute, assim, a organização da sociedade brasileira no capitalismo nos séculos XVII, XVIII, XIX e, principalmente, nos séculos XX e XXI, no mundo, no Brasil e no Maranhão (MARANHÃO, 2014, p.16) (grifos nossos).

Quadro 1 - Distribuição dos conteúdos de História 1ª etapa Ensino Médio - EJA

PRIMEIRO PERÍODO LETIVO
Teoria da História: conceito, fontes, métodos e problemas Memória e História: Conceito, fontes e métodos de pesquisa Fontes e problemas históricos O surgimento do Homem: evolução, vestígios, cultura e trabalho Da origem do homem à revolução neolítica As Sociedades Primitivas antes da escrita A Antiguidade Clássica: sociedade, cultura e política Sociedade grega: Atenas e Esparta Sociedade romana: cultura, escravidão, poder e política
SEGUNDO PERÍODO LETIVO
As sociedades ocidentais de transição do escravismo ao feudalismo A formação do feudalismo europeu: a fusão dos elementos romanos e germânicos O Cristianismo na Idade Média - O poder da Igreja Medieval Crescimento Urbano na Idade Média (século XII) O renascimento do comércio A vida urbana na Idade Média
TERCEIRO PERÍODO LETIVO
Os Estados Nacionais europeus/ Modernidade Portugal Espanha Inglaterra França
QUARTO PERÍODO LETIVO
A nova visão de mundo do homem moderno A cultura A religião A ciência A cultura Pré-Colombiana Os Incas Os Maias Os Astecas

Fonte: Plano didático anual Ensino Médio - EJA (MARANHÃO, 2014).

A 2ª etapa da EJA nível Médio engloba o roteiro de conteúdos concernentes à 2ª e 3ª séries do Ensino Médio regular.

Quadro 2 - Distribuição dos conteúdos de História 2ª etapa Ensino Médio – EJA

PRIMEIRO PERÍODO LETIVO
<p>Expansão Marítima Europeia: A Formação do “Novo Mundo” e o processo colonizador O domínio espanhol e suas implicações na América Espanhola A Colonização portuguesa na América Colonial A Colonização em terras maranhenses <u>Os franceses: invasão, ocupação e “mito da fundação francesa”, Os portugueses, Os holandeses, Formação Social e Produção Econômica no Maranhão Colonial</u> <u>A escravidão e os conflitos de resistência do negro cativo: A Balaiada</u></p>
SEGUNDO PERÍODO LETIVO
<p>A Sociedade na Colônia Patriarcalismo e relações de gênero na Sociedade Colonial O Lugar e o Papel da Mulher na colônia na elite aristocrática e na camada pobre, livre ou cativa, Relações de Poder na Colônia, A economia colonial A Idade Moderna e o “século das luzes” O Iluminismo, Revolução Industrial, A Crise do Sistema Colonial</p>
TERCEIRO PERÍODO LETIVO
<p>O Brasil no Império Política, economia, cultura, sociedade e suas contradições O Maranhão: entre os séculos XVIII e século XIX <u>Política, economia, cultura, sociedade</u> A transição da Monarquia para a República Mudanças e Permanências na estrutura social Pós- Abolição</p>
QUARTO PERÍODO LETIVO
<p>A República Brasileira A República Velha, Tensões Sociais na República Velha: conflitos e resistências populares A Era Populista no Brasil A Ditadura Militar: definição, controle, conflitos e resistências A Nova República e o Processo de Redemocratização Os Limites do Desenvolvimento Brasileiro Questão Ambiental, Desigualdades Regionais, O Capitalismo e as relações Sociais de Trabalho: desemprego, precarização do trabalho e pobreza</p>

Fonte: Plano didático anual Ensino Médio - EJA (MARANHÃO, 2014). (grifos nossos)

A seleção dos conteúdos no plano didático de História da EJA nível Médio demonstra um roteiro que busca condensar em 80 horas, temáticas que no ensino regular são abordadas ao longo de três anos letivos. A abreviação do Ensino Médio na modalidade EJA tem como consequência a redução dos conteúdos a serem abordados. Nesse sentido, é imprescindível que focando nas peculiaridades do público discente da EJA, os conteúdos estejam contextualizados à realidade desses sujeitos.

Para além de centrar a formação do Ensino Médio no preparo para exames que possibilitam o acesso ao ensino superior, tal como no ensino regular, a modalidade

EJA precisa garantir a problematização da realidade pelos alunos. Assim, poderá contribuir para uma formação cidadã a partir de uma aprendizagem significativa.

Ao se analisar a distribuição de temáticas nas etapas da EJA Médio, nota-se a prevalência de uma concepção cronológica de História. Nessa perspectiva, os conteúdos são organizados tomando por base o aspecto espacial e temporal, bem como, a significação de eventos históricos.

A 1ª etapa inicia com breve discussão acerca do fazer histórico, seus elementos, procedimentos e importância social. A sequência de conteúdos prossegue com a abordagem de temas relacionados à História numa dimensão mundial, especificamente, relacionada à formação da sociedade europeia. São selecionados aspectos dos períodos da Antiguidade, Medieval e Modernidade no mundo europeu. Ao longo do trabalho são realizadas articulações, mais diretamente, nas duas últimas unidades que possam vincular tais aspectos à formação brasileira.

O princípio norteador da seleção de temas da formação europeia perpassa o conceito de civilização. Assim, o padrão de desenvolvimento europeu é considerado o modelo para posterior estudo da sociedade brasileira. Para Elias (2006, p. 53), “o conceito de civilização expressa uma cadeia de lentas transformações dos padrões sociais de autorregulação”. O aspecto civilizatório é perceptível ainda, no estudo das sociedades pré-colombianas quando o roteiro privilegia os incas, maias e astecas. Desse modo, são abordadas sociedades indígenas que apresentavam padrões de desenvolvimento dentro da lógica de compreensão social do europeu.

O plano didático da 2ª etapa permanece com a linha de seleção dos temas tendo como ponto de partida os eventos da formação histórica europeia. Nessa fase do curso, o entrelaçamento de temáticas europeias com a formação social brasileira é ampliado, tendo, no entanto, como eixo de abordagem, eventos que ressaltam a atuação do europeu no Brasil. As contribuições dos indígenas, africanos e afro-brasileiros não são suscitadas no debate da constituição nacional a não ser como coadjuvantes, diante da intenção da estrutura de conteúdos de problematizar as contradições da formação brasileira.

Ainda no debate sobre fatos históricos brasileiros prevalece a concepção temporal linear através da classificação dos contextos de acordo com a forma de governo em: colônia, império e república. Nessa estrutura, o enfoque privilegia eventos dos dois primeiros períodos em relação à República e à história do tempo presente.

No âmbito dessa organização, os conteúdos de História do Maranhão aparecem de forma reduzida. Não são mencionadas temáticas da História regional na 1ª etapa da EJA Médio, ainda que sejam enfocadas questões relacionadas à formação brasileira e às sociedades pré-colombianas. Neste último ponto, cabe a crítica à seleção dos povos trabalhados considerando-se o padrão de civilização pelo olhar do europeu.

Na proposta curricular da EJA Médio para a rede estadual do Maranhão, o estudante é incentivado a perceber as peculiaridades de se compreender a História bem como sua potencial caracterização como sujeito histórico. Apesar de tais intenções, a estrutura de conteúdos remonta a uma concepção de que a História caracteriza a ciência que estuda o passado por meio de um programa de História do Brasil e do mundo em tempo linear (BORGES, 1993). Tal concepção resulta da maneira pela qual a História é ensinada tradicionalmente, ainda predominante na maioria das escolas brasileiras. Esse ensino fundamenta-se numa concepção de tempo linear e caracteriza-se por uma visão determinista e eurocêntrica dos fatos históricos.

A seleção de conteúdos, nessa perspectiva, fomenta a continuidade de um ensino não problematizante, completamente verbal, baseado em aulas expositivas sobre temas desvinculados da realidade, nas quais o professor entende que seu papel é apenas fornecer conhecimentos aos alunos. Conhecimentos históricos que se restringem à memorização de fatos do passado, com destaque para as atuações de sujeitos históricos ligados às classes dominantes, ou que fornecem uma visão de processo histórico que opera na lógica das causalidades e consequências.

A principal crítica à proposta analisada se relaciona à restrita presença das temáticas em História do Maranhão e às formas de seleção e organização dos conteúdos em História Geral e do Brasil, com base na cronologia, ou no espaço geográfico. A perspectiva utilizada é questionável na medida em que estabelece vínculos com os chamados “discursos universalizantes”. Os referidos discursos se relacionam à visão tradicional e positivista da história (a chamada história factual). Assim, se vinculam a uma percepção eurocêntrica do mundo, associada à ideia de progresso.

As mudanças curriculares no ensino de História ministrado nos sistemas de ensino requerem o rompimento com práticas homogeneizadoras e acríticas. Para tanto, é preciso valorizar reelaboração do conhecimento por meio de práticas educativas que dialogam com saberes e culturas não escolares. Nota-se assim, a necessidade de se repensar a seleção de conteúdos da disciplina História do Maranhão de modo a evidenciar os silenciamentos presentes no currículo a partir da abordagem tradicionalmente difundida.

4 CONCLUSÃO

A importância do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos está relacionada a duas questões essenciais. À possibilidade de problematizar a posição ocupada por essa modalidade de educação nas políticas educacionais. A seguir, à compreensão de como essa modalidade de educação se constituiu e sua especificidade nas relações entre ensino, instituição escolar e sociedade.

Os desafios apontam para a necessidade de se considerar a especificidade da educação de jovens e adultos na busca de mudanças para o ensino de História. A referida disciplina contribui para o resgate dos valores humanísticos que vêm sendo desvalorizados no contexto atual das sociedades capitalistas. É necessário que os professores da EJA questionem as visões tradicionais do ensino de História e da própria educação de jovens e adultos. E que, com seus alunos, busquem entender a complexa realidade do mundo atual.

Assim, a contribuição da História na educação de jovens e adultos pode mobilizar os alunos e professores para transformarem o processo de ensino e aprendizagem em um momento de crescimento e de resgate do prazer de conhecer e compreender o mundo e a sociedade em que vivem, buscando ativamente alternativas individuais e coletivas de melhoria das condições sociais.

No currículo da rede estadual, a organização do ensino de História do Maranhão vinculou-se ao estabelecimento de um padrão quanto à seleção de conteúdos. Nesse sentido, privilegiou fatos, narrativas, sujeitos, elementos identitários, ou seja, versões da História construída por uma parcela da sociedade em detrimento de toda a diversidade étnica e cultural maranhense.

A pesquisa amplia a historiografia educacional maranhense ao aprofundar a compreensão sobre a disciplina História do Maranhão no sistema público de Educação Básica na EJA em nível estadual. É necessário, portanto, que seja redefinido o papel social da História do Maranhão no currículo da EJA. Assim, a História Regional possibilitará um ensino problematizante, não apenas como instrumento de contextualização dos aspectos da História nacional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional -9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Guia dos Livros Didáticos do PNLD EJA 2014** / MEC/ SECAD, Natal: EDUFRN, 2014

COLL, César. **Psicologia e Currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escola. São Paulo, Ática, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011

MARANHÃO. **Curso de Ensino Fundamental e Médio para Jovens, Adultos e Idosos**: informações gerais. São Luís: SEDUC, 2014

SCHEIBEL, Maria Fani et al (org). **Saberes e singularidades na EJA**. Porto Alegre: Mediação, 2008.





CAPÍTULO 9

ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Joilson Alves dos Santos

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.9

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como uma modalidade de ensino, que tem como objetivo proporcionar as pessoas em sua maioria adultas, concluírem os seus estudos. É válido ressaltarmos que os alunos desta modalidade são amparados por uma legislação, com destaque para: A constituição de 1988 (art 205), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (9394/96) e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares- DNC (Resolução CNE/CEB nº 01/2000 - BRASIL, 2000a / Resolução CNE/CEB nº 03/2010 - BRASIL, 2010). Sendo que o professor precisa trabalhar de modo inovador e estratégico com o intuito de estimular os alunos a concluírem os seus estudos.

A educação especial atualmente num âmbito geral vai além o atendimento educacional especializado e existe a necessidade de proporcionar a inclusão com o uso de adaptações curriculares aos moldes inerentes dos alunos deficiência intelectual (D.I) nessa modalidade de ensino, para tanto temos a possibilidade do uso de um currículo flexível.

Através da análise de artigos, livros e periódicos, este artigo pretende identificar de que forma está sendo feito o Uso de Adaptação Curricular nas Práticas Pedagógicas para Alunos com D.I na EJA buscando ter ciência das práticas pedagógicas para os docentes da EJA, dessa modalidade de ensino, para trabalhar com deficiência intelectual.

O interesse pela temática abordada se deu quando a Secretaria Estadual de Educação do Maranhão (SEDUC/MA) realizou uma formação desse tema na qual os gestores e coordenadores pedagógicos buscaram se apropriar do entendimento básico necessário para fazer a inclusão escolar de estudantes que têm alguma deficiência na escola. Na ocasião, foram abordados temas que vão desde o reconhecimento de leis, como a LBI - Lei Brasileira de Inclusão, até em como pensar um currículo que possa ser acessível, tanto para o estudante que tem deficiência intelectual, dentre outras deficiências. Diante disso, observamos em 2018, alunos no CINTRA com essa deficiência, particularmente, na Educação de Jovens e Adultos.

A nossa proposta é identificar por meio de um levantamento bibliográfico, o uso de Adaptação Curricular nas Práticas Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para a construção deste trabalho, buscou-se as obras de Aranha (2000 e 2003), Chiara (2008), Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), Gomes e Tozzeto (2009), Martins (2014), Milan (2010) e Silva e Coelho (2014).

E na medida do possível, buscou-se através dos resultados da análise das práticas pedagógicas identificadas, propor o uso de adaptação curricular nos processos de aprendizagem para o docente no interior da sala multifuncional e fora dela. Desse modo, se problematizou a avaliação incidindo sobre as possibilidades e as dificuldades de aprendizagem em interação com o meio escolar e familiar, bem como o acompanhamento (atendimento educacional especializado para o aluno com D.I, médicos especializados para buscar sanar a problemática – neurologista e psiquiatra) implicando no desenvolvimento de ações específicas visando à sua evolução e transformação das ações dos diferentes atores que atuam com esse aluno.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EJA

Procurando compreender sobre o tema de Uso de Adaptação Curricular nas Práticas Pedagógicas para Alunos com D.I na EJA, foram pesquisados alguns conceitos e as percepções desse tema segundo alguns autores que exemplificam com um embasamento mais amplo. Portanto, torna-se concernente esclarecer que, segundo Prestes (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que busca adquirir conhecimentos a partir de informações provenientes obras de Aranha (2000 e 2003), Chiara (2008), Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), Gomes e Tozzeto (2009), Martins (2014), Milan (2010), Prestes (2008) e Silva e Coelho (2014).

A deficiência intelectual no Brasil tem se mostrado uma problemática que vem causando ebulição na modalidade de ensino do EJA em relação à maneira de como utilizar uma práxis pedagógica significativa com esse alunado. Segundo Coelho (2014 apud DA SILVA, 2018, p. 17) o problema da “deficiência” não reside apenas no indivíduo, mas resulta também das exigências do meio.

Nota-se que a prática pedagógica se constitui como a ação desenvolvida na sala de aula, ou fora desta, em um processo de mediação entre professor e aluno, sendo assim inerente e interação entre o docente/ discente, até porque não existe docente sem um discente, mas para tanto é necessário que se tenha uma ação adequada por meio de uma formação continuada significativa. Conforme Gomes e Tozzeto (p. 5, 2009):

A formação dos professores na tendência reflexiva se configura como um novo paradigma a ser construído. A formação dos profissionais da educação para assumir uma postura reflexiva, implica em ações calcadas na autonomia, no conhecimento, educá-los como intelectuais críticos capazes de transformar o discurso teórico que adquiriram, em ações na prática.

Deste modo se faz necessário o professor da EJA buscar uma formação adequada para poder lidar com esses discentes, bem como a rede estadual de ensino,

no qual os mesmos fazem parte, precisa proporcionar a mesma aos professores para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Milan, (2010 apud SHALOCK et al., 2010, p. 6) [...] deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizado, resolução de problemas) quanto no comportamento adaptativo, que cobre uma gama de habilidades sociais e práticas do dia a dia.

Portanto percebe-se que é de fundamental importância uma formação adequada para lidar com os alunos (as) com D.I na na EJA, proporcionando assim uma práxis pedagógica que possa favorecer esse processo de ensino e aprendizagem desses alunos para que possa ser significativa nos seus âmbitos e buscando assim a inclusão dos mesmos também na sala de aula regular. Conforme Aranha(2003, p.23):

A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Assim sendo, num meio pouco exigente, poderá acontecer que determinada pessoa com dificuldade de desenvolvimento precise apenas de um apoio esporádico e de natureza episódica, mas se for colocada num meio mais rigoroso passe a necessitar de apoio mais intenso se de forma continuada (2003, apud PCN, 1998, p.17).

Em suma, “A atenção às pessoas com deficiência intelectual tem sido mais efetiva na área da educação, mas constitui um desafio para a organização dos serviços públicos de saúde, que ainda apresenta reduzida oferta de serviços, baixa cobertura, difícil acesso, descontinuidade de atendimento, entre outros problemas. Embora não se constitua como doença, a deficiência intelectual configura demandas de cuidados que se estenderão ao longo de toda uma vida e, por isso, necessitam de rede de apoio estruturada e fundamentada em dados empíricos e teóricos” (2013 apud GARGHETTI et al., 2013, p.112).

Tomando como base a ideia central da Teoria de Reuven Feuerstein de que todo ser humano é modificável, desde que exista no ambiente de aprendizagem um mediador, ou seja, uma pessoa que interaja com o aprendiz, estimulando suas funções cognitivas, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da inteligência, envolvendo todos os processos de aprendizagem, onde sua ideia principal é auxiliar o

professor de alunos com dificuldades a melhorar as suas práticas em sala de aula e aumentar a aprendizagem desses alunos.

Conforme Aranha, “Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas: atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, em necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração” (2003, p.34).

As adaptações curriculares de pequeno porte devem ser adequações relativas aos objetivos, conteúdos, à metodologia, na avaliação e na temporalidade. Conforme Aranha, “As adaptações curriculares não devem ser entendidas como um processo exclusivamente individual ou uma decisão que envolve apenas o professor e o aluno. Realizam-se em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; e no nível individual” (2003, p.34).

Nesse quadro, é necessário um novo olhar sobre a identificação de alunos como portadores de necessidades especiais, bem como sobre as necessidades especiais que alguns alunos possam apresentar. Igualmente, um novo olhar em considerar o papel da escola na produção do fracasso escolar e no encaminhamento de alunos para atendimentos especializados, dentre outras medidas comumente adotadas na prática pedagógica, desse modo à flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar o sistema educacional em si e a restrições inerentes aos alunos com deficiência intelectual, sendo assim imprescindível adaptações curriculares com práticas pedagógicas inerentes aos alunos da EJA.

A pesquisa bibliográfica foi adotada para enriquecer e dar sustentação credibilidade ao trabalho, pois a pesquisa de bibliográfica tem como objetivos principais o embasamento de um trabalho a partir de um material já elaborado por pesquisadores, compreendido por livros, artigos científicos e periódicos a fim de compreender a importância do uso de adaptação curricular na prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem para alunos da EJA com a D.I.

A coleta de dados se deu por pesquisas em livros, artigos científicos e periódicos, buscando valorizar as opiniões desses profissionais que fizeram trabalhos monográficos sobre a temática. Os dados obtidos serão feitos de acordo com o universo que vai ser estudado e assim poderá ser feitas as análises qualitativas e quantitativas. Segundo CHIARA (KAIMEN, *et al.*, 2008): “pesquisa bibliográfica é então feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de

analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. A pesquisa bibliográfica visa então analisar as principais teorias de um tema, e pode ser realizada com diferentes finalidades”.

Os dados quantitativos foram tratados na perspectiva da análise de conteúdo do tema de Uso de Adaptação Curricular nas Práticas Pedagógicas para Alunos com D.I. na EJA conforme os objetivos expostos no trabalho.

Os dados foram analisados com base na pesquisa bibliográfica, identificar o uso de adaptações curriculares nas práticas pedagógicas para alunos com D.I da EJA. Onde iremos propor com base na coleta de dados em pesquisas de livros, artigos científicos e periódicos, buscando valorizar as opiniões desses profissionais que fizeram trabalhos monográficos sobre a temática. Com os dados obtidos serão feitas as análises qualitativas e quantitativas do que já vem sendo desenvolvido nas Práticas Pedagógicas para Alunos com Deficiência Intelectual na EJA bem como serão dadas sugestões das mesmas na sua aplicação.

Analisando como se dá o processo de inclusão dos alunos com ênfase no uso de práticas pedagógicas e de que formas os professores podem contribuir para incentivar e assim promover a inclusão dos alunos com deficiência intelectual, demonstrando quais os benefícios dos professores possuírem a formação adequada para trabalhar o processo inclusivo dos alunos com D.I da EJA, compreendendo assim a dificuldade de professores não identificarem as necessidades educacionais especiais dos alunos com D.I na aprendizagem e assim mostrar soluções que possam favorecer o processo de inclusão dos alunos com D.I na EJA com o uso de práticas pedagógicas com adaptações curriculares de pequeno porte.

Então alcançando a gestão da aprendizagem incluindo os processos de aprendizagem desse aluno no interior da sala multifuncional e fora dela, a avaliação incidindo sobre as possibilidades de tentar sanar as dificuldades de aprendizagem em interação com o meio escolar e familiar, bem como o acompanhamento com o atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência intelectual, onde propomos que tenhamos na instituição médicos especializados (neurologista e psiquiatra), implicando assim no desenvolvimento de ações específicas e visando a evolução e transformação das ações dos diferentes professores que atuam com essa problemática, com o uso de um currículo adequado a este público, onde segundo Martins (2014, p.19): “Ao procedermos à análise do currículo desenvolvido no processo pedagógico da escola de educação básica na modalidade educação especial, torna-se imprescindível a práxis e construção social, visto que a educação pode ser flexibilizada de modo que atinja a toda a diversidade do respectivo ambiente

escolar”, estas devem está incluídas no Currículo Escolar com ações específicas para esses alunos no ambiente escolar.

Bem como o uso de um Currículo Funcional Natural, conforme Martins (2014, p. 5 e 6): “O currículo que será pensado para os alunos com necessidades educacionais especiais que requerem maior atenção, supervisão e apoio, tem em vista possibilitar a vivência e convivência destes com os demais alunos e pessoas da comunidade, contemplando ao mesmo tempo uma proposta curricular dentro de uma abordagem natural, num contexto cultural, comunitário e participativo”, com o uso de um Caderno Pedagógico, que possui como âmago a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas na aprendizagem dos alunos com D.I na EJA de acordo com a especificidade dos alunos.

Podemos notar que na prática docente com os alunos com D.I se faz necessário o uso de adaptações curriculares de pequeno porte inerentes a fatores como habilidades intelectuais, conduta e/ou comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto, até porque não pode ser desvinculado do contexto cultural, histórico e social, que são influenciadores no rendimento dos alunos, Almeida diz que:

Um dos maiores desafios enfrentados pelos pesquisadores da área é que em grande parte dos casos estudados, esta alteração não tem uma causa conhecida ou identificada. Muitas vezes não se chega a estabelecer claramente a origem da deficiência. Deste modo, a deficiência intelectual pode ser compreendida em cinco dimensões, que dizem respeito a diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com essa deficiência, do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe (ALMEIDA, 2015, p.15).

Deste modo se faz necessário o professor da EJA buscar uma formação adequada para poder lidar com esses discentes, bem como a rede estadual de ensino, no qual os mesmos fazem parte, precisa proporcionar a mesma aos professores para favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

A educação com ênfase no processo de inclusão nesse caso se fundamenta numa concepção que reconhece a diversidade na escola, visando à garantia do acesso a todos à educação escolar. Assim, o pressuposto norteador da inclusão seria o princípio da igualdade e diversidade a partir do atendimento às necessidades educativas, sobretudo, com alunos com Deficiência Intelectual. No entanto a deficiência intelectual pode ser caracterizada segundo Almeida (2015, p. 14 e 15):

[...] deficiência intelectual caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média populacional, associado a limitações no funcionamento comportamental comunicação e cuidados pessoais, competências domésticas, habilidades sociais, utilização dos recursos comunitários, autonomia, saúde e segurança, aptidões escolares, lazer e trabalho (ALMEIDA, 2015, p. 14 e 15).

Essa prática necessita está incluída no currículo escolar e projeto pedagógico das escolas que trabalham com a modalidade da EJA, pois um beneficia e complementa o desenvolvimento do outro e jamais esse benefício deverá caminhar sozinho e sequencialmente, como se acreditava antes, até porque isso irá desenvolver a sua relação com os grupos sociais dos quais ele faz parte.

Buscando sanar as dificuldades de aprendizagem é necessário um trabalho pedagógico com o uso de adaptações curriculares com a necessidade de conseguir respostas gradativas e progressivas com o uso de um currículo adequado para isso. Conforme Aranha (2009, p.34): “As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adequações do currículo”. Estas como estratégias em relação as dificuldades educacionais apresentadas por esses alunos da EJA com D.I.

Levando em consideração os níveis de Adequações curriculares nesta modalidade estes não devem ser entendidos como um processo estritamente individual ou uma decisão que envolve apenas o docente e o discente, e sim os três níveis de modo holístico no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar), no currículo desenvolvido na sala de aula e de modo individual, esse currículo deve ser flexibilizado para atender as necessidades específicas dos alunos com D.I na organização curricular e serviços de apoio extensivo, como as pessoas, recursos físicos materiais e ambientais, sendo assim a necessidade de uma estrutura física adequada, com as atitudes, os valores, as crenças, os princípios, as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas e os recursos técnicos e tecnológicos, bem como os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados.

Conforme Aranha (2009, p. 41): “ As decisões curriculares devem envolver a equipe da escola para realizar a avaliação, a identificação das necessidades especiais e providenciar o apoio correspondente para o professor e o aluno”. No caso dos alunos com D.I deverá ser utilizado ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas etc., que busquem o desenvolvimento de habilidades adaptativas, bem como as sociais, de comunicação, favorecendo assim cuidado pessoal e autonomia. Deve-se assim fazer uso de adequações nos elementos curriculares com ênfase nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de

avaliação, atividades e metodologias com foco na necessidade de ensinar e avaliar os conteúdos ministrados.

A avaliação deve ser feita com base ao aluno com D.I na EJA, em face de suas necessidades especiais, com parâmetro no aspecto do desenvolvimento, nível de competência curricular e o estilo de aprendizagem e do contexto educacional, o parâmetro deve ser o contexto da aula e escolar. A promoção deve levar em conta a possibilidade do aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial e, sala de AEE, a valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem, a competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado, o efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família.

Portanto percebe-se que é de fundamental importância uma formação adequada e um currículo adequado para lidar com os alunos (as) com D.I na EJA, proporcionando assim uma práxis pedagógica que possa favorecer esse processo de ensino e aprendizagem desses alunos para que possa ser significativa nos seus âmbitos e buscando assim a inclusão dos mesmos também na sala de aula regular.

3 CONCLUSÃO

Observando a abordagem dos autores das obras pesquisadas a importância do uso da adaptação curricular nas práticas pedagógicas na EJA para se trabalhar com alunos com deficiência intelectual na educação de jovens adultos deve levar em consideração a sua inclusão no processo educativo não somente na sala de Atendimento Educacional Especializado -AEE, mas também na sala de aula regular, onde o mesmo se depara com o aluno e senti a necessidade de uma formação adequada para a práxis pedagógica no processo inclusivo dos alunos com D.I da EJA, bem como o uso de estratégias pedagógicas com objetivo de adaptação curricular de alunos com D.I, bem como os tais conteúdos relacionados a temática poderiam ser trabalhados, o uso de plano de ensino diferenciado de modo específico de acordo com os influenciadores no rendimento dos alunos, a avaliação e a promoção dos mesmos de acordo com o currículo adotado de modo específico para os mesmos.

Notou-se que o uso de adaptações curriculares se configura com uma estratégia desenvolvida para um trabalho de modo eficaz e significativo com estes alunos não somente na sala de recursos na escola, como acontece no cotidiano da sala de aulas em muitas das ocasiões e na organização curricular e serviços de apoio extensivo.

A inclusão deve ser trabalhada pelo professor regente no cotidiano da sala de aula, mas para isso há necessidade de um Currículo Funcional Natural e o projeto político pedagógico da escola se tornem efetivo em sua aplicação fazendo assim um currículo que seja flexível no sentido de buscar atender aos alunos de modo específico, servindo de exemplo o molde usado no AEE.

O objetivo de buscar nesse caso seria alcançar a gestão da aprendizagem incluindo os processos de aprendizagem desse aluno no interior da sala multifuncional e fora dela, a avaliação incidindo sobre as possibilidades de tentar buscar soluções para favorecer o processo de ensino e aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem em interação com o meio escolar e familiar, bem como o acompanhamento com o AEE para o aluno com deficiência intelectual, onde propomos que tenhamos na instituição médicos especializados (neurologista e psiquiatra), até porque bem sabemos que essa deficiência perpassa por fatores como a habilidades intelectuais, conduta e/ou comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto, implicando assim no desenvolvimento de ações específicas e visando a evolução e transformação das ações dos diferentes professores que atuam com essa problemática numa concepção que reconhece a diversidade na escola, garantindo assim do acesso a todos à educação escolar sem distinção.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. D. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015. 52 p.

ARANHA, M S. F. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. 58 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LEI 9.424/1996** (Lei ordinária) 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no Art. 60, par. 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2010.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve história da deficiência intelectual, Santa Catarina, Revista 10, Julio, 2013. Disponível em: <<http://www.revistareid.net/revista/n10/REID10art6.pdf>>. Acesso em: 05 de set. de 2019.

GOMES, Thaís de Sá; TOZZETO, Susana Soares. **A prática pedagógica na formação docente**. Disponível em: < <file:///C:/Users/Alice/Downloads/1150-3765-1-PB.pdf>>. Acesso em: 10 de dez. 2019.

MARTINS, Eliete Aparecida de Oliveira. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: A Importância da aplicação do Currículo Funcional Natural para os alunos com deficiência intelectual**. Produções Didático-Pedagógicas, 2014. Versão Online.. Cadernos PDE. Disponível em:< http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca_producoes_pde/2014/2014_uel_edespecial_pdp_eliete_aparecida_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 21 de jan. 2020.

MILLAN, Ana Elisa. SPINAZOLA, Cariza de Cássia. ORLANDO, Rosimeire Maria. **Deficiência intelectual: caracterização e atendimento educacional**. Batatais, v. 5, n. 2, Jul./Dez, 2015. Disponível em:< <https://claretiano.edu.br/revista/77/revista-educacao> >. Acesso em: 23 de set. 2019.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 3 ed. 1. Reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

SILVA, Maria Odete Emygdio da; COELHO, Fernanda. **Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental**. Campo Grande, Revista Lusófona de Educação, 28, Maio, 2014. Disponível em: < <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4927/3272> >. Acesso em: 04 de set. 2019.



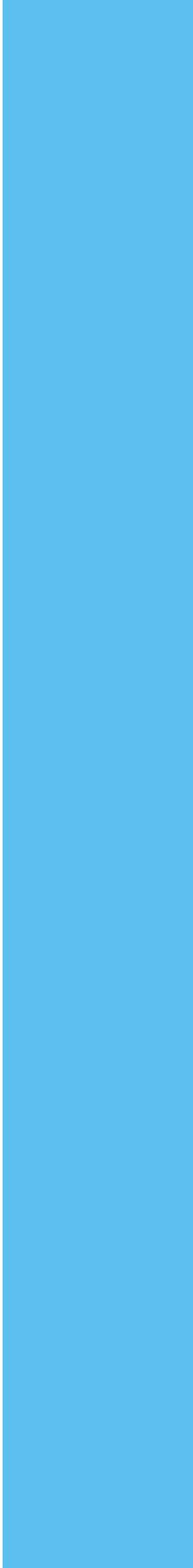


CAPÍTULO 10

PERCEPÇÃO DOCENTE NA EJA SOBRE ALTAS HABILIDADES

Vasti dos Santos Marinho Martins

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.10



1 INTRODUÇÃO

Não é recente a identificação em diferentes grupos sociais, de crianças que demonstram maior rapidez no aprendizado e avanço no processo de desenvolvimento. É comum que tais alunos apresentem maior capacidade de retenção de informações e soluções de problemas com maior eficiência.

A legislação educacional brasileira define o referido grupo de alunos como detentores de altas habilidades. Tais alunos demonstram desempenho acima da média ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento produtivo ou criativo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2001).

A concepção de inteligência na sociedade ocidental ampliou-se gerando implicações na prática educacional e na identificação no ambiente escolar de alunos com altas habilidades. Ocorreu a transição de um conceito de inteligência fundado numa concepção unidimensional restrita a aptidões cognitivas, para uma perspectiva multidimensional que considera diferentes áreas de desenvolvimento intelectual (GARDNER, 1994).

Conforme Santos (1998), pesquisas demonstram que crianças que possuem altas habilidades/superdotação em fase escolar correspondem em média 3% a 5% dos alunos. Apesar dessa constatação, embora formem um grupo considerável, no Brasil, ainda existem entraves quanto ao atendimento educacional a alunos com altas habilidades no sistema de ensino regular.

Dessa forma, esta atividade, objetiva analisar a percepção docente sobre a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com Altas Habilidades ou Superdotação. Para tanto, se pautou em entrevistas realizadas com docentes, em exercício na modalidade EJA.

2 ALTAS HABILIDADES: AS PESQUISAS E A POLÍTICA EDUCACIONAL

O conceito de superdotado sofreu diversas modificações de acordo com o contexto histórico e sociocultural da sociedade ocidental. Apesar da inexistência de uma definição universal, o referido termo sempre foi alvo de debates e indagações no transcorrer do tempo. No contexto greco-romano, por exemplo, aos indivíduos considerados detentores de capacidade intelectual avançada, era conferida prioridade à política, à oratória, à filosofia e aos conhecimentos matemáticos. Por sua vez,

os chineses, atribuíam aos talentosos, a produção de poesias e ensaios. Na Turquia do século XI, em Constantinopla, há registros da fundação de uma escola para desenvolver o potencial dos meninos mais fortes e inteligentes (SCHIFF, 1993).

Até período inicial do século XX, não havia métodos de quantificação dos atributos relacionados à inteligência. A aferição do nível intelectual se tornou possível pelos estudos do psicólogo francês, Alfred Binet. Esse pesquisador desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil (BRASIL, 2002).

Tal instrumento foi utilizado na identificação das tarefas a serem executadas em cada etapa do desenvolvimento cronológico infantil. Geralmente, a escala buscava identificar crianças com menor grau de desenvolvimento mental. Todavia, de forma gradual, passou a apontar as crianças que apresentavam nível mental mais alto que o padrão típico de sua idade.

No âmbito dos estudos sobre inteligência infantil, a primeira definição científica é de Lewis M. Termam, em 1925, ao utilizar o critério do Quociente de Inteligência (QI). Segundo o estudioso, o indivíduo superdotado apresentava QI acima de 130 pontos no escore por ele definido, variando de 0 à 140 a partir da aplicação de teste de inteligência.

Porém, paulatinamente o conceito de superdotação expandiu-se, englobando a criatividade e seus vários componentes. Dentre estes, destacam-se pensamento divergente, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão. “O jovem intelectualmente privilegiado possui uma capacidade de abstrair e generalizar e pode, por isso, ir mais longe e mais depressa” (ROSENBERG, 1978, p.18).

Durante a década de 70 nos Estados Unidos, ocorreu a elaboração do primeiro relatório nacional sobre educação de superdotados. O documento denominado Relatório Marland, apresentou a seguinte definição:

[...] crianças superdotadas e talentosas são aquelas identificadas por pessoas profissionalmente qualificadas que em virtude de habilidades notáveis são capazes de desempenhar uma alta performance. São crianças que requerem programas educacionais e ou serviços diferenciados além daqueles normalmente oferecidos pela escola regular no sentido de realizar sua contribuição para si mesmo e para a sociedade. Crianças com alta performance inclui aquelas que demonstram um desempenho superior ou uma habilidade potencial em qualquer das seguintes áreas: (1) habilidade intelectual geral, (2) atitude acadêmica específica, (3) pensamento criativo ou produtivo, (4) habilidade de liderança, (5) artes visuais e performáticas, e (6) habilidade psicomotora (ALENCAR, 1986, p. 23).

Outros teóricos como Feldhusen caracterizam a superdotação na infância e adolescência como predisposição psicológica ou física para uma aprendizagem e

desempenho superiores. Todavia, a manifestação dessa predisposição dependeria de um ambiente estimulante que propiciasse oportunidades de qualidade. O grande responsável por uma produtividade mais criativa seria a interação entre os aspectos físicos e psicológicos do indivíduo superdotado com o ambiente (ALENCAR, 1986).

São várias as concepções para superdotação, cada sociedade e época vêm a questão de uma forma, de acordo com seus valores. Nesse sentido, atualmente a elaboração teórica que mais se destaca foi proposta por Howard Gardner a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas.

O referido teórico relaciona superdotação à manifestação das várias inteligências de um indivíduo, enfatizando, inclusive, a capacidade de se resolver problemas. Assim, a Teoria das Múltiplas Inteligências, abrange:

[...] sete formas distintas de competência intelectual, a saber: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, que se manifestam desde cedo no indivíduo como habilidades para processar informação de maneira específica (GARDNER, 1995, p. 14).

A inteligência linguística é típica dos poetas, dos literatos que apresentam habilidade avançada na produção de textos e registro escrito. Já a inteligência lógico-matemática, refere-se à capacidade lógica em matemática e a capacidade científica. A inteligência espacial, por sua vez, é a habilidade de formar um modelo mental de um mundo espacial e ser capaz de manobrar e operar utilizando este modelo. Quanto à inteligência cinestésica, pode-se defini-la como sendo a capacidade de se resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo inteiro ou partes. A inteligência interpessoal seria a aptidão de compreender outras pessoas, enquanto a inteligência intrapessoal é a capacidade de compreender a si mesmo.

De acordo com Gardner, o indivíduo pode prosperar numa dessas inteligências e não demonstrar um desempenho tão bom noutra. Conforme o autor, todos possuem as referidas inteligências apresentando variações no grau de desenvolvimento de cada uma delas. Com base nessa perspectiva, os superdotados desenvolvem as capacidades e habilidades essenciais de uma determinada inteligência.

A teoria de Gardner fundamenta a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Os referidos documentos definem como portadores de altas habilidades/superdotados:

(...) os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2004, p. 13).

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos reforçam a concepção difundida por Gardner ao prescrever:

Altas Habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de traços consistentemente superiores em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes (BRASIL, 2002, p. 15).

Como se pode notar, a concepção de inteligência na sociedade ocidental ampliou-se no decorrer do tempo gerando implicações na prática educacional e na identificação no ambiente escolar de alunos com altas habilidades. Historicamente, ocorreu a evolução do conceito de altas habilidades fundado numa concepção unidimensional restrita a aptidões cognitivas para uma perspectiva multidimensional que considera diferentes áreas de desenvolvimento intelectual.

São diversos os termos utilizados na literatura científica para caracterizar indivíduos que se destacam no desenvolvimento de potencialidades: portador de alta habilidade, superdotado, *idiot-savant*, gênio etc. A ausência de consenso entre os estudiosos demonstra a complexidade do tema. Isso demonstra o quanto é difícil para o professor identificar ou lidar com um aluno superdotado. A busca por uma concepção pontual de superdotação torna-se mais desafiadora quando se percebe que um indivíduo superdotado pode apresentar desempenho superior em uma área específica e não necessariamente em outra. A superdotação, portanto, não caracterizaria a constatação de uma inteligência global, ou seja, de um indivíduo que alcance o máximo de potencialidade em todas as áreas. Algumas habilidades podem se exprimir somente quando o indivíduo estiver engajado numa atividade ou área de interesse. Em virtude desse aspecto é que se propala que o talento não pode ser desperdiçado, mas sim estimulado.

3 A IDENTIFICAÇÃO DE ALTAS HABILIDADES NO AMBIENTE ESCOLAR

As crianças com altas habilidades na maioria das vezes encontram-se inseridas nas classes comuns passando despercebidas. Sem serem identificadas, seus talentos deixam de ser estimulados. Assim, para que tais alunos possam ser potencializados, é preciso antes descobri-los. Mas isto não é tarefa fácil como se pode supor. São diversos os fatores e concepções que interferem nesse processo.

É comum, por exemplo, atribuir o desenvolvimento de altas habilidades a crianças de condições socioeconômicas favoráveis. Tal percepção desconsidera os alunos econômica e socialmente menos favorecidos ou de subculturas. Com isso, crianças situadas neste último perfil, ainda que apresentem superdotação são por vezes excluídas da escolarização por motivos econômicos e problemas emocionais que ocultam as suas capacidades intelectuais. Segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), o Brasil possui 2.553 alunos superdotados cuja grande maioria está matriculada em escolas públicas (BRASIL, 2001).

Com a alteração do conceito de inteligência, foi modificada a metodologia utilizada para identificação de um superdotado. Assim, características como criatividade, aptidão musical e artística, liderança, dentre outras, que não podem ser examinadas através de teste de inteligência, passaram a ser consideradas tornando complexa a identificação de um superdotado.

Para Guenther (2000, p.84) os professores não possuem capacidade de reconhecer a criança superdotada, nem mesmo aquelas com talento acadêmico. Não conseguem identificar, em média, entre 10 e 50 por cento dos seus alunos academicamente superdotados. Mesmo com o reconhecimento da superdotação pelos documentos legais, os conceitos que chegam à prática dos profissionais da educação ainda são muito vagos. Identificar as características de um superdotado não é tarefa simples, pois há o risco de suposições falsas. Ogilvie delineou características de comportamento e personalidade característicos de superdotados:

Demonstra iniciativa; obstinação; intensa curiosidade; sonha acordado quando entediado; espírito independente; formas de expressão altamente imaginativas; exasperação em face de restrições impostas; Responsabilidade e confiabilidade acima da média; Conversa vivaz e estimulante; Capacidade de ser absorvido pelo trabalho durante horas; Excepcional velocidade de pensamento; Pode ser difícil e cansativo responder a suas perguntas; Atitude mandona; Medo do fracasso; Perfeccionismo; velocidade mental mais rápida do que as capacidades físicas; Impaciência; Sensibilidade e comportamento altamente engajado; Preferência generalizada por dividir suas idéias com crianças mais velhas; Tendência a dirigir os outros em brincadeiras e grupos de trabalho; observador demais; Boa memória; Alto desempenho em determinada(s) área(s) (NOVAES, 1979, p. 24).

O Ministério da Educação classifica como superdotados, alunos que possuem fortes características criativas, intelectuais, acadêmicas, sociais, psicomotorcinestésicas e talentos especiais. Para medir as referidas características não são utilizados apenas testes de inteligência, o que torna complexa a identificação do superdotado (BRASIL, 2001). De modo geral, indivíduos com altas habilidades se caracterizam pela elevada potencialidade de aptidões, demonstrando alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando. Alencar (1986, p. 33) refere:

[...] Além do aspecto intelectual, as características de personalidade do sujeito são também levadas em consideração. Traços como “independência de pensamento e de julgamento”, “curiosidade”, e persistência nas tarefas que se propõe realizar”, “autoconfiança”, são importantes no processo de identificação e cultivados na educação desses sujeitos, caso se deseje que o indivíduo venha dar uma contribuição maior à sociedade.

Para o Ministério da Educação há vários tipos de superdotação, divididos por área de abrangência e capacidades distintas:

Acadêmico: capacidade de atenção, concentração, memória, interesse e motivação pelas tarefas acadêmicas e capacidade de produção; Intelectual: apresenta flexibilidade, independência e fluência de pensamento, produção intelectual, julgamento crítico e habilidade para resolver problemas; Criativo: capacidade de encontrar soluções diferentes e inovadoras, facilidade de auto-expressão, fluência, originalidade e flexibilidade; Social: capacidade de liderança: revela capacidade de liderança, sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, poder de persuasão e influência no grupo; Talentos especiais (arte, ciência, música): pode se destacar nas artes plásticas, musicais, literárias e dramáticas, revelando capacidade especial e alto desempenho em tais atividades; Capacidade psicomotora: se destaca por sua habilidade e interesse por atividades físicas e psicomotoras, agilidade, força e resistência, controle e coordenação motora (BRASIL, 2001, p. 14 -15).

Acerca da identificação do superdotado, SANTOS (1988, p. 8) acrescenta:

O ponto de partida para a identificação do indivíduo superdotado, de talento ou criativo, em qualquer área é, em geral, um desempenho (trabalho real) acentuadamente diferente do usual e produtivo, isto é, que conduza a melhores resultados. Não basta, pois, ser diferente; é preciso que a diferença seja vantajosa sob um aspecto ou outro. Manifestações esporádicas de criatividade e/ou inteligência fora do comum não bastam para que se afirme que o indivíduo é superdotado. É preciso que haja uma constância nos traços, manifestada nas produções do sujeito.

De acordo com as características descritas no documento Adaptações Curriculares em Ação –MEC / SEESP (BRASIL, 2002, p. 24), são consideradas superdotadas crianças que apresentam:

Alto desempenho em uma ou várias áreas; fluência verbal e/ ou vocabulário extenso; envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade especial; desempenho qualitativamente elevado nas atividades escolares; qualidade das relações sociais do aluno em diversas situações; curiosidade acentuada; facilidade para a aprendizagem; originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas;; habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, música, artes cênicas e/ou psicomotora); senso de humor; baixo limiar de frustração; senso crítico; defesa de suas idéias e pontos de vista; impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; perfeccionismo; dispersão e desatenção; resistência em seguir regras.

Além de considerar todos os parâmetros presentes nas orientações legais para o trabalho com crianças que possuem altas habilidades, é preciso atentar para o fato de que não se pode confundir a ocorrência de fatos isolados com superdotação. Isso significa que os traços característicos devem se manifestar de forma permanente e

habitual sendo registrados pelos educadores no cotidiano escolar. A sala de aula apresenta as condições ideais para um acompanhamento e observação sistemática de tais indivíduos.

Os parâmetros curriculares nacionais direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999), recomendam adequações curriculares que atendam as necessidades do portador de altas habilidades em sala de aula regular. As adaptações objetivam:

Evitar sentimentos de superioridade, rejeição dos demais colegas, sentimentos de isolamento, etc.; Pesquisa, de persistência na tarefa e o engajamento em atividades cooperativas; Materiais, equipamentos e mobiliários que facilitem os trabalhos educativos; Ambientes favoráveis de aprendizagem, como: ateliê, laboratórios, bibliotecas, etc.; Materiais escritos de modo que se estimule a criatividade: lâminas, pôsteres, murais; inclusão de figuras, gráficos, imagens, etc., e de elementos que despertem novas possibilidades (BRASIL, 1999, p. 48).

São evidentes as dificuldades enfrentadas pelos alunos com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro. A precariedade e ausência de atendimento adequado são apenas dois aspectos ressaltados no âmbito dessa problemática. Afinal, a referida temática começou a ser abordada com maior intensidade no Brasil apenas nas últimas décadas.

Com base no exposto, nota-se que o intuito dos preceitos legais, atribui papel crucial ao educador na orientação do aluno com necessidades especiais portador de altas habilidades. O professor nesse sentido direciona o trabalho pedagógico para que o aluno possa perceber sua capacidade. Agindo dessa forma, o professor evita que o aluno se perceba como “diferente”, e este passa a se considerar um indivíduo que pode contribuir e colaborar com o grupo.

4 PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE ALTAS HABILIDADES NA EJA

Com o objetivo de se perceber a concepção que fundamenta a prática de ensino, foram questionados em reunião de grupo focal, 8 docentes da EJA de escola pública estadual em São Luís. Inicialmente, foram estimulados a expor seus entendimentos acerca do modelo de educação inclusiva. A esse respeito, mencionam o referido modelo como perspectiva na qual *“todos os alunos aprendem juntos”*. Há destaque para a educação inclusiva como avanço: *“a garantia em lei, do acesso de todos ao ensino regular”*. Nesse sentido, referem que *“a escola deve estar preparada com acessibilidade no espaço e na mentalidade dos profissionais, recursos e profissionais qualificados para que possa garantir ao estudante, não só o acesso, mas a permanência e aprendizagem”*.

Na percepção da compreensão docente acerca da prática do AEE na Educação Inclusiva, asseguram a *“importância dessa proposta”*. Esclarecem que *“o AEE subsidia apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais”*. Na realização das intervenções em AEE, destacam *“a realização de estratégias de aprendizagem, centradas num novo fazer pedagógico que favorece a construção do conhecimento pelos alunos, subsidiando-os para que possam desenvolver o currículo na sala regular e participando da dinâmica escolar”*. Os docentes ressaltam que *“a sala de recursos não enfoca atividades de reforço com a realização dos chamados “deveres de casa”, isto é, a resolução de atividades propostas na sala regular”*. O AEE aborda *“aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos entre outros, cuja estimulação ampliará o desenvolvimento do aluno incluso”*.

Diante da constatação das concepções que norteiam a prática docente, realizou-se questionamento a respeito da percepção sobre a relevância do AEE com alunos que apresentam altas habilidades. Um dos professores afirmou: *“É importante, pois, o aluno com altas habilidades precisa ser estimulado a desenvolver seu potencial. Ele precisa de desafios, estratégias que favoreçam a ampliação de suas habilidades e o AEE é essencial como aliado nesse processo”*.

Assim, questionou-se o grupo se já foi realizado trabalho com alunos que tenham altas habilidades na EJA. No que concerne a esse aspecto, o grupo referiu *“não ter realizado intervenções no AEE com os referidos alunos”*.

Mediante tal constatação, instigou-se o grupo a tecer considerações quanto a falta de matrículas de alunos com altas habilidades na EJA. O grupo enumerou aspectos como *“a falta de informação das famílias sobre altas habilidades, dificuldade na obtenção de laudos multiprofissionais, ausência de um olhar docente para o aluno com altas habilidades e direcionamento de intervenções somente aos que apresentam déficits”*. Além disso, consideram necessária, *“a presença de equipes multiprofissionais nas escolas, maior sensibilização com formações e ações nas instituições escolares, sobre altas habilidades fomentando a identificação desses estudantes e direcionamento ao atendimento especializado”*.

A realidade referenciada pelo corpo docente entrevistado demonstrou uma amostra da questão educacional relacionada aos alunos com altas habilidades diante da cultura escolar brasileira, em especial na EJA. Caracterizou, portanto, oportunidade significativa de reflexão sobre a efetivação da educação inclusiva no sistema educacional.

4 CONCLUSÃO

A caracterização do grupo docente demonstra sua inserção profissional na proposta de educação inclusiva, por meio de um movimento de transição do exercício docente na prática integradora para a compreensão de um atendimento educacional inclusivo na garantia do acesso à educação em salas regulares. O contato com estudos sobre inclusão educacional suscita no grupo a percepção do AEE como mecanismo focado no desenvolvimento dos alunos. Isso possibilita a superação de concepções tradicionais que consideram a sala de recursos como espaço de reforço escolar, o que é essencial para ressignificar a concepção das famílias e da comunidade escolar quanto à questão (MANTOAN, 2006).

Acerca do AEE aos alunos com altas habilidades, percebe-se que os docentes reconhecem a importância da prática e nesse contexto, a ausência desses alunos na EJA. Tal como afirmara Coll (1995), os docentes enfatizam a importância da educação inclusiva enquanto instrumento de estimulação ao desenvolvimento do potencial desse discente ampliando as possibilidades de aprendizagem na multiplicidade de habilidades, interesses e talentos. Apesar disso, demonstram não ter realizado práticas a alunos com altas habilidades, ressaltando aspectos relacionados a essa conjuntura em seu contexto de trabalho.

O discurso docente demonstra a vinculação da questão a aspectos sociais como a carência de informações nas famílias de classe popular. Paralelamente, enfoca elementos estruturais das políticas educacionais como a ausência de profissionais multidisciplinares na instituição escolar. Além disso, demonstra a questão da cultura escolar brasileira na tendência ao direcionamento de intervenções aos alunos que apresentam déficits, sem atentar para as altas habilidades, especialmente na EJA com a questão do fracasso escolar.

Dentre os obstáculos que podem ser ressaltados no processo de escolarização dos alunos com altas habilidades encontram-se: a ausência de profissionais especializados nas instituições escolares, a imprecisão na identificação dos casos bem como a carência de dados estatísticos oficiais que possibilitem o desenvolvimento de ações educacionais sistemáticas. Diante desse contexto, os superdotados são superestimados, rejeitados, e por vezes, encaminhados a serviços psiquiátricos ou psicológicos com suspeitas de patologias e de distúrbios emocionais ou comportamentais. No Brasil, a superdotação é pouco compreendida e os profissionais da educação preocupam-se mais em identificar alunos com deficiência na aprendizagem. Assim, aqueles que ultrapassam os padrões regulares têm seus talentos inibidos (ROSENBERG, 1978).

Tal aspecto faz parte da constituição histórica inicial do sistema educacional brasileiro na primeira República que se preocupou em instituir a normatização de padrões para o alunado. Conforme Patto (2000), medidas higienistas e discursos nacionalistas enquadraram os discentes na lógica econômica do país pelo discurso médico. Áreas de conhecimento como a psiquiatria em conjunto com a pedagogia produziram padronizações para a normalização do discente, identificando “inadequações” e buscando intervenções. Nesse processo, as desigualdades sociais foram silenciadas e o fracasso escolar foi individualizado.

Estudos atuais evidenciam numerosas referências sobre altas habilidades pontuando o complexo e desafiador processo de identificação desse aluno. Compreende-se, portanto, que é imprescindível aos gestores dos sistemas de ensino, o incremento do atendimento aos alunos com altas habilidades através da formação de equipes profissionais multidisciplinares, da formação de professores.

Esta não deve apenas prover os educadores com recursos e materiais sobre a temática. É preciso sensibilizá-los quanto à relevância do processo de identificação. Esse instrumento é significativo na instituição de uma prática pedagógica apropriada às necessidades educacionais, sociais e emocionais dos alunos superdotados. A precocidade dessa identificação amplia as possibilidades de atendimento adequado à multiplicidade de habilidades, interesses e talentos a serem desenvolvidos pelos estudantes com altas habilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades:** superdotação e talentos. Brasília: SEESP, 2002

COLL, C.; PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** Histórias de submissão e rebelião. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

ROSENBERG, R.L. **Psicologia do Superdotado.** 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

SANTOS, O. **Superdotados. Quem São? Onde Estão?** São Paulo: Pioneira, 1988.



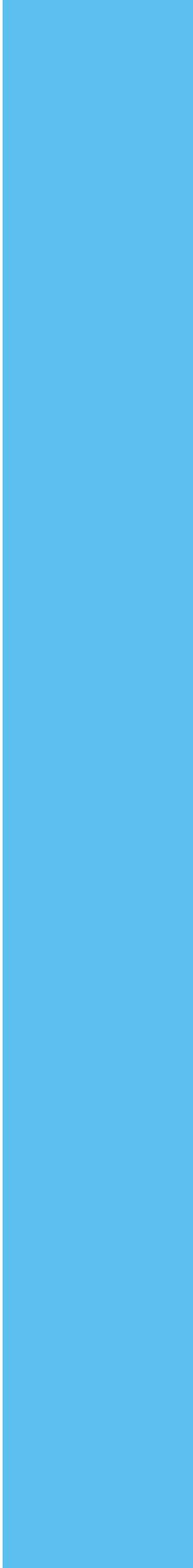


CAPÍTULO 11

GAMIFICAÇÃO E ENSINO NO BRASIL: INCLUSÃO E GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA

Dayse Marinho Martins

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.11



1 INTRODUÇÃO

Os processos de elaboração do conhecimento apresentam a cada dia novos desafios para a educação requerendo metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, da chamada geração *screenager*: “nascidos a partir da década de 80 que interagem com controles remotos, *mouses*, *joysticks* e internet, pensam e aprendem de forma diferenciada” (ALVES, 2012, p. 167). A gamificação, denominação derivada da expressão inglesa *gamification* refere a um sistema híbrido entre educação e entretenimento. O termo reporta à aprendizagem por meio de jogos: “[...] uso de elementos dos games (como pontos, barra de progressão, níveis, troféus, fases, medalhas, quests, etc.) dentro de contextos que não são games” (MASTROCOLA, 2013, p. 26).

Piaget e Vygotsky atuaram como principais defensores do jogo no desenvolvimento e aprendizagem escolar (ZANOLLA, 2010). Ambos evidenciaram a ludicidade como manifestação social que vincula o brincar à aprendizagem. Martins (2014) considera a gamificação uma aprendizagem interativa baseada em desafios cognitivos, dotando de significado a prática pedagógica. No Brasil, enquanto metodologia pode potencializar o aprendizado de forma significativa, estimulando a permanência discente no sistema de ensino.

Segundo Martins; Bottentuit Junior (2016), a apropriação de elementos de jogos para o desenvolvimento de conteúdos educacionais é uma estratégia promissora que permite aos alunos, uma aprendizagem dinâmica. Nessa perspectiva, a gamificação surge como ferramenta colaborativa que pode contribuir com a Educação de Jovens e Adultos reformulando o ambiente acadêmico e ampliando as perspectivas de inclusão educacional.

Diante disso, este trabalho apresenta o estado da arte dos estudos brasileiros sobre gamificação no ensino. A proposta objetiva traçar o panorama das pesquisas que destacam a gamificação na aprendizagem escolar, bem como, suscitar sua importância como ferramenta de inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com as Diretrizes Nacionais, a Educação de Jovens e Adultos é definida como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas. Mediante os fatores socioeconômicos que excluem esses jovens, adultos e idosos do processo de escolarização regular, foram atribuídas à essa modalidade, algumas funções. A função reparadora se relaciona

ao acesso ao direito da educação. A função equalizadora possibilita ao indivíduo a reinserção nas oportunidades relativas ao contexto social. Por sua vez, a função qualificadora se refere ao caráter de formação contínua da modalidade (SCHEIBEL, 2008).

Assim, a EJA constitui modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 18). Trata-se de modalidade educativa inscrita no campo do direito superando uma concepção compensatória. Nessa perspectiva, estabelecer uma relação com o contexto sócio histórico na transposição didática dos conteúdos nessa modalidade é essencial para se considerar a juventude e a idade adulta como tempos de aprendizagens. A referida postura possibilita enfatizar a educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

Na Educação Básica, a EJA é marcada pela pluralidade de sujeitos. Apesar disso, percebe-se que em vez de propiciar a democratização das oportunidades educacionais, a realidade brasileira legitima o discurso de que os alunos da EJA “podem menos e também obtêm menos”. Os olhares sobre a condição social, política, e cultural desses alunos têm condicionado as perspectivas da educação que lhes é oferecida. Segundo Pucci (1995, p. 10), “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais”.

Os alunos da EJA têm sua identidade moldada a partir do “fracasso escolar” por meio de uma cultura educacional que difunde a concepção desses alunos enquanto repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, ignorando dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional (FRIGOTTO, 2004). A cultura escolar desconsidera, portanto, suas condições de sujeito profissional em busca de qualificação para o mercado de trabalho e principalmente de cidadãos, possuidores e formadores de opinião na sociedade.

Com isso, as políticas públicas se destinam a acelerar a formação escolar garantindo o acesso ao nível de qualificação básica exigido pelo mercado de trabalho (TOGNI, 2007). Promovem, portanto, a equidade e não a igualdade de oportunidades, garantindo o básico sem, no entanto, se preocupar com o alcance de patamares maiores na formação dos alunos.

Frigotto (2004) enfoca a necessidade de se levantar discussões acerca da vulnerabilidade dos indivíduos das classes populares no que se refere à escolarização. Para tanto considera os reflexos da sociedade de estrutura capitalista, com profun-

das desigualdades e contradições, com destaque para a realidade brasileira. Levando em conta a referida conjuntura, Navarro (2005, p.03) tece considerações sobre aspectos preocupantes da realidade social da EJA no Brasil, apontando a ausência das políticas públicas nesse setor.

[...] esta realidade é emudecida desde o senso comum até políticas públicas [...] Ao resgatarmos a história do ensino noturno no Brasil, podemos visualizar que este ensino oferecido hoje reflete o que tem sido ao longo de nossa história a escola noturna: um espaço que não leva em conta a condição do seu estudante.

Navarro (2005) afirma que a EJA tem-se constituído um espaço de negação dos saberes dos sujeitos que o frequentam. Para tentar transformar esse quadro de silenciamentos, é importante que se identifique o significado de estar na escola para os estudantes da EJA, visto que estes têm diferentes características e expectativas em relação à escola.

3 UMA ESCOLA INCLUSIVA NA EJA

A EJA requer clima organizacional favorável à troca de conhecimentos que tornem os alunos autônomos. Nesse modelo, a gestão escolar deve enfatizar processos participativos no cotidiano escolar, suscitando o envolvimento de todos os membros da equipe escolar. “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” (SANT’ANA, 2005, p. 228). Nesse processo, o gestor incentiva a inovação a fim de superar posturas negativas provenientes de modelos tradicionais.

O papel do gestor em provocar as mudanças necessárias do sistema em cada nível – o setor escolar central, a escola e cada turma – é essencialmente um papel de facilitação. A mudança não pode ser legislada ou obrigada a existir. O medo da mudança não pode ser ignorado. O diretor pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão (SAGE, 1999, p. 135).

Diante disso, o gestor além de reconhecer os princípios do trabalho com o currículo compreendendo os pressupostos norteadores do ensino, das relações educativas, da organização do saber e do aprender, percebe a amplitude do currículo escolar, superando a noção técnica que o restringe ao aglomerado de disciplinas da grade curricular. Segundo Lück (2000, p. 11), a gestão escolar:

[...] constitui um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

A atuação gestora na EJA precisa evidenciar as peculiaridades da formação ofertada ao público discente. É importante ressaltar que a educação escolar oferecida nessa modalidade adquire feições próprias que a diferenciam do padrão regular. A Lei nº 9.394/1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 4º estabelece: “I - ensino obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria e VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

Não faz sentido impor conteúdos se aos alunos não é permitido contextualizar o conhecimento enquanto bem produzido socialmente para a compreensão da realidade. Pensar o currículo da EJA requer que se reconheça uma prática gestora direcionada ao sucesso e à valorização das potencialidades discentes. A referida postura deve enfatizar, portanto, uma educação inclusiva: uma perspectiva que amplia o estímulo a esses jovens e adultos discentes.

A Educação inclusiva se baseia na aceitação das diferenças individuais, educação como direito de todos, igualdade de oportunidades, crescimento pelo convívio social e na cidadania como garantia de direitos (MANTOAN, 2006). Com isso, se fundamenta no princípio de que todos podem aprender e fazer parte da vida escolar e social.

[...] o processo pelo qual todos os estudantes, sem distinções, têm suas características singulares valorizadas, participam das mesmas atividades, de acordo com suas dificuldades, interesses e potencialidades e aprendem de forma significativa. (LANUTI e JUNIOR, 2015, p. 213).

O processo de inclusão é relevante por oportunizar ao aluno, o acesso ao conhecimento de forma digna e sua permanência no meio educacional. Trata-se de estimular a concepção de inclusão numa perspectiva ampla, estimulando na comunidade escolar, o respeito à diversidade.

A EJA possui em sua caracterização, um público discente de apenados, adolescentes em cumprimento de medida disciplinar, idosos, donas de casa, trabalhadores. Com isso, é importante o respeito às questões étnicas, homoafetivas, e de modo geral, sociais na promoção de uma educação inclusiva. Os alunos buscam a escolarização com perspectivas de inserção ou melhorias no campo do trabalho, mas principalmente de inclusão social.

As concepções e propostas para a EJA devem demonstrar comprometimento com a formação humana, entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (TOGNI, 2007). Isso implica pensar sobre as possibilidades de transformar a escola

que os atende em uma instituição aberta, que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que favoreça a sua participação; que respeite seus direitos em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos; que se proponha a motivar, mobilizar e desenvolver conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como cidadãos e não somente como objetos de aprendizagem.

4 CURRÍCULO E GAMIFICAÇÃO NA EJA

A aprendizagem escolar na EJA deve se pautar na relação professor/aluno com a mediação dos conhecimentos, recursos didáticos e contextos na qual os seres humanos colocam-se como sujeitos e não como objetos do processo educativo. Portanto, atuam como produtores de cultura e participantes de um processo de ensinar e aprender permanente. Isso significa afirmar que professor e aluno ensinam e aprendem ao problematizar as concepções de mundo no confronto com a realidade e constroem novas interpretações e práticas transformadoras (FREIRE, 2011).

O ensino na EJA deve primar pela criação de situações desafiadoras adotando procedimentos didáticos que favoreçam a pesquisa, a explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos, a análise compartilhada de sua origem e racionalidade, bem como o confronto dessas argumentações científicas, a avaliação da pertinência das explicações e a reconstrução de significados. Essa abordagem permite ao aluno desenvolver competências de aprender a aprender e de pensar e agir com autonomia.

O currículo torna-se, portanto, elemento essencial no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas na EJA, pois, encontra-se vinculado a um sistema social, um contexto histórico-cultural: “O currículo deve ser um instrumento útil, construtor da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica. O projeto curricular conseqüentemente tem que contextualizar a realidade objetiva em que será desenvolvido” (COLL, 2002, p.65). Nessa perspectiva de currículo é fundamental que os conteúdos façam sentido, tenham significado, sejam elementos concretos de formação.

Assim, não se pode compreender a transposição didática na EJA como repasse de informações. Cabe, portanto, superar o que Paulo Freire denomina educação bancária:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2011, p. 80).

A crítica de Paulo Freire com relação à educação bancária considera a passividade imposta ao aluno que impede o desenvolvimento de uma postura de transformação e questionamento da realidade. Portanto, minimiza a autonomia, o poder criador e a criticidade do educando. A mediação do currículo na EJA deve assim, suscitar a superação do academicismo de modo que atenda às necessidades discentes, possibilitando condições de permanência na escola e melhoria dos resultados educacionais.

Tomando por base esse pressuposto, no cenário educacional contemporâneo tem se destacado, a gamificação. Trata-se de direcionar uso de mecânicas de jogos para o ambiente escolar, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, prazer e entretenimento.

Kapp (2012) refere gamificação enquanto uso da estética e pensamento baseado em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Desse modo, caracteriza estratégia facilitadora no fomento à melhoria de resultados educacionais.

Piaget (1998) e Vygotsky (2010) evidenciaram a ludicidade como manifestação social que vincula o brincar à aprendizagem denotando que a eficiência do lúdico está presente em diferentes sociedades e períodos históricos sob diversas formas. Por sua vez, Huizinga (2005) refere que as atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo. Enquanto metodologia, o jogo contempla elementos do cotidiano suscitando o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo de ensino. Os conhecimentos aprendidos de forma significativa constituem formadores de ideias que se convertem no capital cultural do ser e podem ser utilizados e reutilizados quando numa situação de aprendizagem se façam necessários. Quanto maior significação, maior o fluir das informações transformadas em imagens e arquivadas na memória.

No âmbito da EJA, as propostas de trabalho em gamificação devem suscitar o pensamento crítico com foco na problematização, considerando-se que esse espaço escolar precisa ser o lugar para reflexão sobre a condição de cidadão. Cabe oportunizar aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem na EJA, romper com a condição de sujeitos explorados pelo sistema Capitalista, transformando-se em sujeitos capazes de lutar por uma sociedade menos desigual nos aspectos sociais e econômicos, proporcionando condições mínimas para que os alunos percebam e tenham uma visão crítica de mundo.

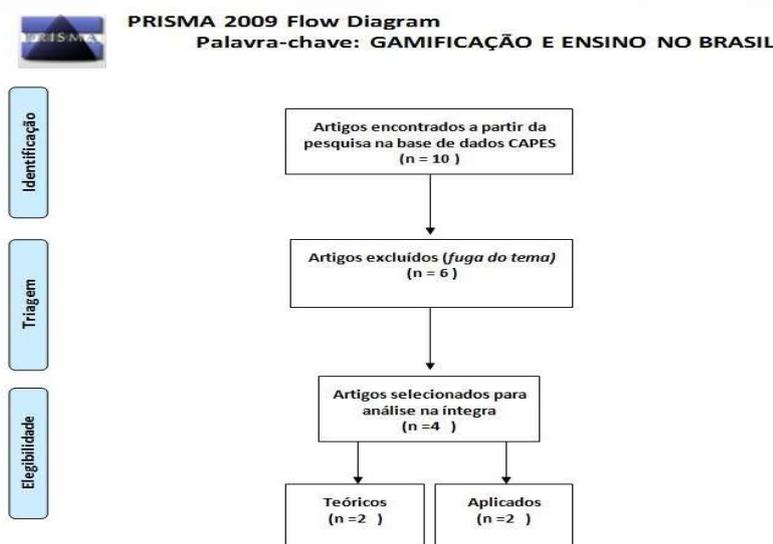
É essencial, portanto, traçar um panorama das pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca da gamificação no ensino, a fim de situar o nível das investigações científicas brasileiras. Desse modo, se pode perceber a importância e a necessidade de serem desenvolvidos estudos sobre gamificação no contexto da EJA, enquanto mecanismo para uma educação inclusiva de ressignificação do currículo para uma aprendizagem discente significativa.

5 AS PESQUISAS SOBRE GAMIFICAÇÃO E ENSINO NO BRASIL

O estudo caracterizou pesquisa do estado da arte sobre gamificação e ensino no Brasil. Consistiu em revisão da literatura especializada sobre o tema, com levantamento de publicações recentes: artigos em Língua Portuguesa. A coleta de dados ocorreu em novembro de 2019, na base digital de dados da CAPES com periódicos indexados no período de 2012 a 2019. Para a busca na base de dados, foram utilizados os seguintes descritores: *gamificação e ensino no Brasil*. Optou-se por pesquisas que englobassem a gamificação no ensino como um todo, a fim de que a partir desse panorama se pudesse identificar as abordagens realizadas na modalidade EJA.

Para a seleção dos estudos, os descritores deveriam estar contidos no resumo do trabalho. Foram excluídos os que não continham os descritores e com fuga do tema e incluídos, aqueles em Língua Portuguesa, produzidos no Brasil.

Figura 1 - Prisma flow diagram - Gamificação e ensino no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora

Depois de selecionados os estudos, para fins de categorização foi realizada a leitura dos artigos na íntegra. Na organização dos dados, foram descritos o nome da instituição, ano, autor, tipo de estudo, categorias definidas para análise e resumo. Em seguida, procedeu-se a análise de cada estudo.

Com a leitura dos artigos, foram delimitadas as categorias de investigações de estudos (1) Teóricos; (2) Aplicados, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 - Categorias de síntese de conteúdo de artigos sobre Gamificação e ensino no Brasil

Categoria	Definição
(1) Teóricos	Levantamentos das formulações conceituais e análises sobre gamificação e ensino.
(2) Aplicados	Pesquisas aplicadas com professores e estudantes sobre práticas de gamificação no ensino.

Fonte: Elaborada pela autora

A partir da elaboração da síntese das pesquisas selecionadas, procedeu-se com o processo de redação e sistematização deste resumo expandido. O estudo apresenta as ideias e descrições do material selecionado, analisando as peculiaridades dos artigos, tais como o tipo de pesquisa desenvolvida em cada um deles e a discussão empreendida sobre gamificação e ensino no Brasil.

Sobre gamificação e ensino no Brasil, foram encontrados 10 artigos na base de dados da CAPES. Após a leitura dos títulos e resumos dos artigos, foram excluídos 6 artigos para esta revisão. O motivo da exclusão ocorreu em virtude de fuga do tema, isto é, os estudos constituíam análises teóricas que abordavam a gamificação, mas enfocavam a prática em áreas que não contemplavam o ensino, tais como, a administração de empresas.

Do número inicial de artigos, mediante os critérios de seleção, restaram 04 para a leitura integral, sendo 02 caracterizados como pesquisa qualitativa e 02 enquanto pesquisa quantitativa, categorizados na Tabela 2.

Tabela 2 - Quantidade de estudos por categorias de análise

Categorias de análise	Artigos (%)
(1) Teóricos	02 (50%)
(2) Aplicados	02 (50%)
Total	04 (100%)

Fonte: Elaborada pela autora

A Tabela 02 demonstra que as categorias (1) Teóricos e (2) Aplicados apresentam equilíbrio quanto à ocorrência no levantamento. Cada artigo representa, portanto, (50%) do total de estudos selecionados.

Na categoria (1), Teóricos, o primeiro artigo localizado, “Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras” discute o potencial de três aplicativos móveis orientados à aprendizagem de língua estrangeira. Os pesquisadores da pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) fundamentaram-se nos estudos sobre gamificação e aprendi-

zagem de línguas pelo computador. A abordagem qualitativa enfocou aspectos da linguagem utilizada no recurso bem como, os elementos interativos das interfaces. O estudo demonstrou a relevância do uso de jogos digitais na expansão do ensino de língua estrangeira (CANI, 2017).

O segundo artigo localizado na categoria (1), Teóricos, intitula-se “A gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo”. O estudo dos pesquisadores da Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aborda a utilização metodológica de tecnologias no ensino de História. Os jogos eletrônicos são apresentados enquanto situações-problema, contextualizando conteúdos e propiciando uma formação, não apenas conteudista e conceitual. A pesquisa de cunho qualitativo enfocou a gamificação no ensino pela análise do jogo *The Legend of Zelda: Ocarina of the time* a partir de pressupostos da semiótica e análise do discurso. Com isso, apresentou elementos do imaginário medieval, retratados no jogo que podem ser contextualizados na transposição didática em aulas de História (MARTINS; BOTTENTUIT JUNIOR, 2016).

Na categoria (2), Aplicados, identificou-se o artigo “*Marvinsketch e Kahoot* como ferramentas no ensino de Isomeria”. O estudo caracteriza pesquisa quantitativa junto a alunos da 2ª série do Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) campus Caicó e consistiu em parceria entre os professores do referido instituto e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Os autores apresentam como base para o estudo, a dificuldade de aprendizagem dos discentes quanto ao conteúdo de isomeria na Química orgânica. Assim, propõem o uso das ferramentas colaborativas MarvinSketch e Kahoot e aplicam uma proposta didática focada em atividade gamificada. Os dados foram coletados por meio de questionário de avaliação da iniciativa, demonstrando resultados positivos em relação à contribuição no processo de ensino (COSTA; DANTAS FILHO; MOITA, 2017).

Ainda nessa categoria, foi localizado o artigo “Impasse aos desafios do uso de smartphones em sala de aula: investigação por grupos focais”. A pesquisa caracterizou parceria entre as universidades federais do Paraná e Minas Gerais e a Universidade de Minho em Portugal na Pós-graduação em tecnologia e informação.

A iniciativa discute o uso dos smartphones nas escolas e na universidade. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas no formato de grupo focal com professores de cinco escolas do Ensino Médio e de uma universidade do Estado de Minas Gerais. As questões versaram sobre os benefícios, limitações e resistências quanto ao *smartphone* como recurso discente em sala de aula. A tabulação dos dados demonstrou

referências de temor dos professores ao lidar com a referida tecnologia. Por outro lado, evidenciou a compreensão desse recurso como elemento que pode contribuir motivar os discentes e auxiliá-los na permanência no sistema escolar (REINALDO, 2016).

Os artigos analisados demonstram uma restrita participação de estudiosos da área educacional na abordagem da gamificação e ensino no Brasil. Nota-se a predominância de pesquisadores de Pós-graduação nas áreas de cultura e tecnologia. Os estudos demonstram, assim, a necessidade de se problematizar a gamificação enquanto compreensão de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo. Diante disso, partiu-se para análise documental de prática pedagógica sobre gamificação de escola urbana estadual em São Luís - MA.

7 GAMIFICAÇÃO E INCLUSÃO NA EJA

No sentido de evidenciar a relação entre práticas de gamificação e a aprendizagem discente na EJA, realizou-se análise de relatório anual com registro de atividade pedagógica de premiação em dezembro de 2018 em escola urbana da rede estadual de ensino do Maranhão. A instituição localizada na zona urbana de São Luís - MA, à época atendia 400 alunos, englobando turmas de EJA Fundamental e EJA Médio.

No projeto político-pedagógico, a abordagem didática prevista para a EJA apresentava-se com base nos fundamentos da perspectiva cognitivista de inteligências múltiplas de Gardner, evidenciando o potencial discente pela diversidade tendo como ferramenta, a Pedagogia de Projetos difundida por Kilpatrick (MARANHÃO, 2017). A mediação pedagógica buscava, portanto, mediar junto à comunidade escolar, a perspectiva das competências discentes em áreas diversas que não se restringem ao aspecto cognitivo.

Buscando melhorar os índices de rendimento discente, a gestão da EJA suscitou no ano de 2018 junto à equipe escolar, a substituição da aplicação de testes bimestrais pela elaboração de relatórios de aprendizagem pelos discentes referentes à suas experiências no projeto didático. A avaliação passou a ser fomentada ao longo do processo de ensino-aprendizagem, por meio de interpretação qualitativa das habilidades e competências construídas pelo educando (MARANHÃO, 2017).

Paralelamente, passaram a ocorrer práticas de gamificação no sentido de fomentar e melhorias no desempenho discente. Foram realizados eventos para premiação de alunos que se destacaram nas atividades. A iniciativa basilar partiu da

Premiação “*The best*” em homenagem ao dia do estudante na qual segundo Maranhão (2018) foram entregues medalhas aos discentes com os melhores desempenhos nas Olimpíadas de Química, Olimpíadas de Matemática e Simulado interno.

Nunca fui premiado na minha vida de estudante. Vim para o noturno após dois anos reprovado no diurno. Fiz a OBMEP como todo ano faço. Mas hoje estou feliz em perceber que posso ser um dos melhores, ser destaque, ser reconhecida!

Estudante X – EJA Médio I etapa 2018 (MARANHÃO, 2018).

No encerramento das atividades letivas, em vinculação com a culminância de projeto didático, foi realizada a premiação “Estudante do ano” para os alunos considerados em reunião do conselho de classe, destaques no rendimento discente bem como nas atividades de teatro, dança, música, esporte. O evento significou o auge dos esforços do corpo discente para apresentar desempenho destacado em diversos contextos de aprendizagem.

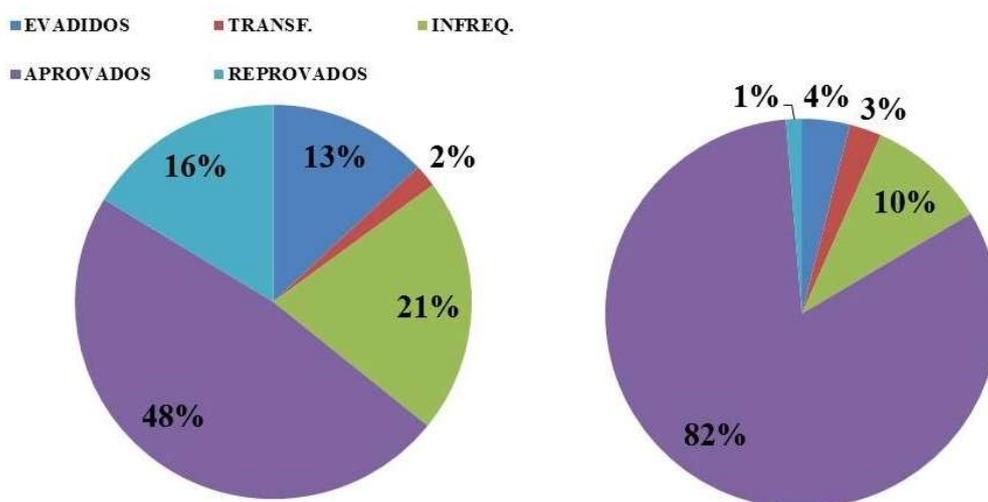
Conforme Maranhão (2018) representou para o corpo docente a constatação das diferentes formas de saber que não se restringem somente ao aspecto cognitivo. Na ocasião, a professora de Matemática expressou sua percepção sobre um dos alunos premiados:

Esse aluno nunca foi bom em Matemática, pensei que ele não soubesse nada. Hoje vejo como ele é ótimo em atletismo, como se esforça no esporte. Ele é bom sim.

Professora A – EJA Médio II etapa 2018 (MARANHÃO, 2018).

As premiações dinamizaram a rotina escolar reforçando a abordagem contextualizada dos conteúdos. A atividade impactou no rendimento discente, melhorando os resultados.

Figura 2 - Gráfico de comparação do rendimento discente 2017 x 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, a gamificação por meio da premiação discente no cotidiano escolar se mostrou exitosa propiciando a participação dos alunos e melhoria dos resultados educacionais. Além disso, promoveu a renovação da motivação discente ao trabalhar com a realidade e sua própria experiência enquanto ponto de partida para as discussões e adequação dos conteúdos.

8 CONCLUSÃO

A abordagem sobre gamificação e ensino no Brasil caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às mediações das tecnologias na sociedade da informação. Assim, permite problematizar a inserção desse recurso na transposição didática de modo a suscitar a inclusão educacional.

Nesse sentido, os estudiosos em educação precisam fomentar iniciativas no sentido de produzir uma rede interdisciplinar para pensar a gamificação nas práticas escolares. Tais pesquisas são vitais para a ressignificação de processos formativos na educação brasileira, fomentando a superação da exclusão de crianças e jovens por não se apropriarem do conhecimento socialmente produzido.

Considerando-se o estado da arte das pesquisas brasileiras sobre gamificação e ensino no Brasil apresentado neste artigo, considera-se que os estudos sobre a temática ainda são restritos à Pós-graduação com pequena participação de estudiosos em educação. Por outro lado, é possível notar estudos recentes, com uma breve ascensão das iniciativas de cunho interdisciplinar entre cultura, tecnologia e ensino.

Diante disso, enquanto encaminhamentos no âmbito da pesquisa relacionada à referida temática destacam-se enquanto possibilidades: realização de levantamentos em maior número de bases de dados com inclusão de produções internacionais, para ampliar estudos de revisão; análises de questões metodológicas e conceituais que norteiam os estudos da produção brasileira, comparando-a às publicações internacionais de modo a verificar a consolidação desse campo de investigação; fomento ao estudo da gamificação no ensino básico e na EJA.

De modo geral, esta pesquisa contribuiu para a ampliação de um panorama sobre o estudo da gamificação e o ensino no Brasil, suscitando a importância do referido processo na definição de um modelo educacional inclusivo. Além disso, evidencia a necessidade de se pesquisar sobre a gamificação como estratégia para a inclusão educacional que pode ser potencializada na EJA.

A gamificação caracteriza oportunidade relevante na perspectiva de compreender a adequação do sistema educacional brasileiro às mediações pedagógicas na sociedade da informação. A inserção desse recurso na EJA pode suscitar melhorias nos resultados educacionais alcançados pelos discentes.

Nessa perspectiva, é preciso fomentar iniciativas no sentido de produzir uma rede interdisciplinar para pensar a gamificação nas práticas escolares. Trata-se de ressignificar os processos formativos na Educação Básica brasileira, especialmente na EJA, fomentando a superação da exclusão de jovens e adultos pela apropriação do conhecimento socialmente produzido.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e ensino on-line: aprendizagem mediada por novas narrativas. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. & COUTINHO, Clara. P. (orgs.). **Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações**. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

CANI, Josiane Brunetti et al . Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte , v. 17, n. 3, p. 455-481, Set. 2017 .

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escola**. São Paulo, Ática, 2002

COSTA, C.H.C.; DANTAS FILHO, F. F.; MOITA, F. M. Marvinsketch e kahoot como ferramentas no ensino de isomeria. **Holos**, Ano 33, Vol. 01, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude e trabalho. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004, 304 p.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; JUNIOR, Klaus Schlünzen. Saberes prévios dos estudantes: o ponto de partida para aprendizagem significativa na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista InFor**, n.1, 2015.

- LUCK, H. (Org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.7-10, fev./jun., 2000.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.
- MARANHÃO. **Relatório anual 2018 - CINTRA: Coordenação de Ensino Noturno**. São Luís: CINTRA, 2018.
- MARANHÃO. **Projeto político pedagógico - CINTRA**. SEDUC, 2017.
- MARTINS, Dayse M. et al . The Legend of Zelda: Jogos Eletrônicos e Intervenções Pedagógicas na Abordagem sobre Medievalismo. **Revista Hipertexto**, v. 4, p. 21-52, 2014.
- MARTINS, Dayse M; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista . A Gamificação No Ensino De História: O Jogo 'Legend Of Zelda' Na Abordagem Sobre Medievalismo. **Holos** (Natal. Online), v. 7, p. 299-321, 2016.
- MASTROCOLA, Vicente Martin, **Doses Lúdicas: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento**. Edição do autor: São Paulo, 2013.
- NAVARRO, Karina da Motta. **O significado da escola para o jovem estudante do Ensino Médio noturno**. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.
- PIAGET, J. A psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (orgs.). **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- PUCCI, Bruno. **O ensino noturno e os trabalhadores**. São Carlos: EDUFSCar, 1995.
- REINALDO, Francisco et al. Impasse aos Desafios do uso de *Smartphones* em Sala de Aula: Investigação por Grupos Focais. **RISTI**, no.19, Set 2016
- SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Stainback, Susan; Stainback William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.
- SANT'ANA, Izabella M. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.
- SCHEIBEL, Maria Fani et al (org). **Saberes e singularidades na EJA**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- TOGNI, A. C.; CARVALHO, M. J. S. A escola pública noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educação**. Número - maio/ agosto, 2007, p. 61-76.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. **Videogame, educação e cultura: pesquisas e análise crítica.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

CAPÍTULO 12

A AUTOMEDICAÇÃO E O ENSINO DE QUÍMICA: UMA ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA EJA

*Raonny Moraes de Carvalho
Adilson Luís Pereira Silva
Jackson Ronie Sá-Silva*

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.12

1 AUTOMEDICAÇÃO NO COTIDIANO

Existe em nosso país uma preocupação em nível de política pública educacional para que o ensino nas escolas da educação básica se torne emancipador, cidadão e interdisciplinar e que possa de maneira efetiva atender às necessidades de um modelo educacional que se complexifica a cada dia. Neste modelo, procura-se uma integração entre compreensão teórica e contextualização, não bastando apenas dominar conteúdos, mas saber utilizá-los na prática de forma consciente, fazendo as conexões entre as diversas áreas do conhecimento científico numa perspectiva interdisciplinar integradora.

A química enquanto materialidade encontra-se no cotidiano nas mais variadas formas, desde os produtos para higiene pessoal, passando pela sua presença nos alimentos, nos combustíveis utilizados pelos meios de transportes e, por fim, se manifestando no campo da saúde ao ser a base material na produção de medicamentos. Aqui se destaca com prioridade e relevância social, econômica, cultural e de saúde pública o papel da química na gênese dos fármacos, que correspondem ao princípio-ativo responsável pelo tratamento e, em muitos casos, pela cura de doenças. A formulação farmacêutica, ou seja, aquela que é disponibilizada nas farmácias é chamada de “medicamento” (BARREIRO, 2001).

Em se tratando de fármacos, uma ação que se torna relevante em nível educacional é a necessidade de informação sobre os tratamentos de inúmeras patologias de impacto social e os medicamentos que devem ser utilizados de forma correta pelos pacientes e familiares. Tal informação deve provir de fontes fidedignas e atualizadas o que, muitas vezes, não é possível, dependendo-se quase que exclusivamente dos bulários e das propagandas expressas em diferentes veículos comunicacionais (RIGOTTO et al, 2016; JÚNIOR et al, 2018). Sendo assim, são necessários estudos de utilização dos medicamentos para detectar reações adversas, ineficácia do tratamento, efeitos colaterais, bem como a má utilização dos mesmos, o que possibilitaria a realização de intervenções adequadas e oportunas (MELO; RIBEIRO; STORPIRTIS, 2006).

No âmbito das questões vivenciadas pela sociedade, que exigem certo nível de compreensão de conceitos científicos, a automedicação é um problema de saúde pública que se encontra diretamente ligado ao desconhecimento por parte dos cidadãos quanto à natureza química dos medicamentos, que são consumidos de forma inconsciente e passam a oferecer riscos à saúde (PAIM et al, 2016; PALODETO; FISCHER, 2019).

A grande maioria da população mundial faz uso de medicamentos de uma forma ou de outra. Por esse motivo, faz-se necessário estudar os fármacos e princípios-ativos dos medicamentos, pois é de grande importância discutir estes conceitos na educação básica em Química, dando assim, acesso aos conhecimentos mais atuais a respeito do tema (SILVA; PINHEIRO, 2013). No Brasil, a automedicação é uma prática que atravessa gerações, seja pelo uso de receitas com plantas medicinais, ou pela sugestão de medicamentos por meio das propagandas veiculadas nos comerciais de televisão ou ainda por conselhos de amigos.

Paulo e Zanine (1988), antes mesmo da proposição da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), relatam que a automedicação pode ser definida como o uso de medicamentos sem prescrição médica, quando o próprio paciente decide qual medicamento utilizar. Inclui-se nesta designação genérica, a prescrição de medicamentos por pessoas não habilitadas, como amigos, familiares ou balconistas de farmácia.

No conceito da ANVISA (2001), a automedicação é a utilização de medicamentos por conta própria ou por indicação de pessoas não habilitadas, para tratamento de doenças cujos sintomas são “percebidos” pelo usuário, sem a avaliação prévia de um profissional de saúde. O conceito da automedicação evoluiu ao longo do tempo, temos nos dias atuais um conceito mais sólido e que engloba diversos fatores de forma objetiva e que atribui a responsabilidade aos mais variados agentes seja o próprio paciente, seu responsável ou pessoas não habilitadas que instigam ou auxiliam outras pessoas a fazerem o uso dessa prática. Para a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1998), a automedicação corresponde à seleção e uso de medicamentos para tratar sintomas e doenças autorreferidas sem o aconselhamento do profissional de saúde qualificado para determinada função, compreendendo etapa do autocuidado.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010), o uso racional de medicamentos é uma prática que precisa ser divulgada porque inúmeros agravos à saúde da população (e em especial o público infanto-juvenil) ocorrem em grande escala em razão do abusivo consumo de medicamentos (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017).

A automedicação está também relacionada ao grau de instrução do usuário, ou seja, quanto mais próximos os usuários estão da área da saúde mais se sentem capazes de se medicarem, o que justifica o crescimento do número de estudantes de medicina e profissionais da saúde que fazem o uso de medicamento por conta própria (RODRIGUES et al. 2019; OLIVEIRA; SANTOS; LISBOA, 2019). Fatores

econômicos, políticos, sociais e culturais têm contribuído para o crescimento e a difusão da automedicação no mundo, tornando-a um problema de saúde pública. Mais disponibilidade de produtos no mercado gera maior familiaridade do usuário leigo com os medicamentos.

No âmbito da assistência farmacêutica, a educação em saúde, ainda é o maior instrumento para a promoção do uso racional dos medicamentos (PALODETO; FISHER, 2019). Este é um processo que informa, motiva e ajuda a população a adotar e manter práticas e estilos de vida saudáveis. Inclui a educação da população visando instruir sobre a natureza das enfermidades, motivando-os a participarem ativamente do seu controle e cumprindo com as instruções repassadas pelos profissionais de saúde. Com a promoção do uso racional de medicamentos, pode-se contribuir para a diminuição dos números de intoxicação e internações hospitalares, e conseqüentemente atuar mais em níveis de prevenção e promoção da saúde proporcionando melhor alocação dos recursos disponíveis.

A educação em saúde pode ser tematizada na escola, mais especificamente nas aulas de Ciências do ensino fundamental e de Química do ensino médio, ou mesmo de forma interdisciplinar e integradora como outros componentes curriculares como Biologia, Português, História, Educação Física, Matemática e Geografia, por exemplo, informando os estudantes sobre as substâncias químicas que constituem os fármacos e suas interações com o corpo humano, a partir da leitura das bulas, por exemplo, bem como discutir aspectos positivos e negativos acerca da automedicação de forma problematizadora, ética e cidadã, ainda: apresentar informações sobre intoxicações medicamentosas, cálculos sobre doses terapêuticas e doses letais; o comércio sem escrúpulos de medicamentos e as notícias falsas sobre medicamentos veiculados como milagrosos e infalíveis. Assim, a educação científica promoverá uma compreensão de mundo mais ampliada e crítica resultando na capacidade de exercício consciente, responsável e pleno da cidadania pelos estudantes da educação básica.

2 AUTOMEDICAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA

A automedicação é um tema pertinente e que gera preocupação nos principais órgãos da saúde pública do Brasil. Isto se materializa por meio das campanhas educativas, informativas e inclusive alteração na própria legislação a respeito da venda de medicamentos e funcionamento das farmácias. Por isso, a escola tem um papel importante na inserção desse conteúdo em suas disciplinas, tanto no fornecimento de informações necessárias para não acarretar em mau uso de medicamentos aleatórios, quanto nos aspectos científicos acerca dos fármacos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999), sugerem que a organização dos conteúdos de Química considere: i) a vivência individual dos alunos, ou seja, seus conhecimentos escolares, suas histórias pessoais, tradições culturais, relação com os fatos e fenômenos do cotidiano e informações veiculadas pela mídia; e, ii) o coletivo em sua interação com o mundo físico, evidenciando como os saberes científicos e tecnológicos vêm interferindo na produção, na cultura e no ambiente. Diante do exposto, a disciplina de Química tem uma responsabilidade didática relevante na abordagem de temas relacionados aos medicamentos, pois, abrange conteúdos e teorias importantes do ponto de vista educacional e científico como, por exemplo, a apresentação dos temas “soluções”, “concentração”, “compostos orgânicos”, “isomeria”, “pH”, “reações químicas”, etc.

Nesse contexto, a escola e o professor têm a possibilidade de articular um problema de grande abrangência social com esses saberes, buscando conscientizar, informar e desenvolver a capacidade de tomar decisões. Assim, inserir a temática da automedicação nas aulas de Química e analisá-la com os alunos pode auxiliá-los na compreensão da dimensão sociocultural do campo da saúde pública contribuindo, assim, para a transformação social relacionada à responsabilização individual e coletiva para o não uso de medicamentos de forma irresponsável.

A falta de informação coerente e cientificamente ética sempre foi um grande desafio em nosso país, pois as políticas públicas não conseguem atingir de maneira satisfatória a população desassistida desse aspecto. Nesse sentido, Araújo et al (2015) propõem como alternativa o uso da informação sobre os MIPs (Medicamentos Isentos de Prescrição) para satisfazer a necessidade das pessoas que não conseguem um acesso prático e eficaz aos serviços de saúde:

[...] uma boa alternativa seria munir a população de mais informação sobre o uso racional de medicamentos, em especial dos isentos de prescrição médica (MIPs), ao mesmo tempo em que fosse estimulada a procura de um profissional de saúde para resolução dos problemas, em especial quando os problemas não são autolimitados ou existem sinais de alerta. Ou seja, promover o uso racional e seguro de MIPs para o manejo de problemas de saúde autolimitados, promovendo a prática da automedicação responsável. (ARAÚJO et al, 2015, p. 1181).

Moura (2016) atribui como fator crucial, além da falta de informação, a inexperience das pessoas ao uso de determinados medicamentos e defende em seu trabalho a “automedicação responsável”, pois existe de fato a falha no atendimento à população de baixa renda, fator este, que aumenta os índices referentes à prática da automedicação. Contudo, sugere que a informação possa ser buscada de diversas formas, não estritamente pelo profissional de saúde.

Em países desenvolvidos, o número de medicamentos de venda livre tem crescido nos últimos tempos, assim como a sua disponibilidade em estabelecimentos não farmacêuticos, o que favorece a automedicação. No entanto, nesses países, os rígidos controles estabelecidos pelas agências reguladoras e o crescente envolvimento dos farmacêuticos na orientação dos consumidores tornam a prática da automedicação menos problemática (SILVA; PINHEIRO, 2013).

Dentre os fármacos mais usados, estão os anti-inflamatórios, antibióticos, anticoncepcionais, antidepressivos e analgésicos. Muitos desses medicamentos são adquiridos de forma muito simples, favorecendo a automedicação (ARRAIS et al, 1997; SILVA; MENDES; FREITAS, 2002). O que muitas pessoas desconhecem é que a automedicação pode dificultar o diagnóstico da doença podendo ocasionar o agravamento do quadro clínico do paciente, como resistência bacteriana, efeitos adversos, reações alérgicas, intoxicações, hipersensibilidade e dependência química do fármaco (NASCIMENTO, 2007).

Medicamentos são de grande importância no sistema de saúde e, quando utilizados de maneira correta, cumprem seu papel no restabelecimento da homeostase e se tornam um recurso terapêutico financeiramente viável. Porém, condutas que resultam no uso irracional de medicamentos podem acarretar consequências graves à saúde da população, como: reações adversas, diminuição da eficácia e dependência ao medicamento. Outras consequências podem ser citadas, como: efeitos colaterais, interações medicamentosas e, até mesmo, o agravamento do quadro clínico do indivíduo (FERNANDES; CEMBRANELLI, 2015).

Em se tratando do ambiente escolar, Catrib et al (2013) atribuem ao professor a responsabilidade objetiva nesse papel de educação em saúde, pois este profissional convive diariamente com jovens que se automedicam por diversos fatores, com remédios para dor de cabeça, febre, gripe, etc. A interferência do docente nesse papel de conscientização é fundamental, visto que pode ajudar a “prevenir abusos e, consequentemente, disseminar conhecimentos sobre o uso racional de medicamentos junto ao aluno e à sua família”. (CATRIB et al, 2013, p. 120).

Este processo configura-se como uma tentativa de mudar comportamentos e atitudes sem, muitas vezes, levar em conta as inúmeras influências provenientes da realidade nas quais os alunos estão inseridos. Por outro lado, faz-se necessário buscar a conscientização acerca do tema saúde e suas inter-relações para a busca pelo equilíbrio dinâmico da vida.

Por fim, o objetivo deste ensaio foi o de promover alfabetização científica dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, do Centro Integrado Rio Anil, sobre a automedicação, por meio do uso de uma sequência didática que envolveu questionário prévio, discussão, apresentação de vídeo, produção de cartaz e a elaboração de textos dissertativos.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Realizamos em 2018, estudo na cidade de São Luís do Maranhão, na escola Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA), com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da turma 503 EJA-Médio 1º etapa do noturno, que contou com a participação em média de 15 alunos, a referida turma foi opção de trabalho, pois já havia desenvolvido um projeto escolar sobre o uso racional dos medicamentos e contou com a participação dos coordenadores do projeto nessa turma que foram os professores de Português e Matemática, que foram fundamentais para contextualizar melhor e interligar o tema abordado com seus respectivos conteúdos, mostrando, assim, que é possível aprender diversos conteúdos em temas diversos dos habituais de cada disciplina.

Dividimos a sequência didática em cinco momentos: i) diagnóstico prévio; ii) introdução dos conceitos iniciais da automedicação; iii) uso das TIC por meio de vídeos educativos; iv) aula prática sobre leitura das bulas e construção de cartazes; e, v) um texto direcionado dissertativo para obtenção de uma avaliação final.

Inicialmente, aplicamos o questionário diagnóstico para verificarmos os conhecimentos prévios dos estudantes acerca da automedicação. O questionário possuía sete perguntas, sendo seis subjetivas e uma de múltipla escolha na qual os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, caso houvesse necessidade. O questionário aplicado é mostrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Questionário diagnóstico aplicado com os estudantes

1. Diga com suas palavras o que entende por automedicação?
2. Costuma fazer uso de medicamentos sem prescrição médica?
3. Quais os medicamentos você utiliza no seu dia a dia? Quais deles são comprados sem receita médica?
4. Quais os riscos que você acha que a automedicação pode causar a saúde?
5. Já presenciou algum caso de complicação por automedicação? Se sim, o que aconteceu?
6. Você costuma tomar remédios com frequência?
7. Quando você fica doente e precisa de remédios você:
 - a) toma remédios por conta própria
 - b) toma remédios que alguém indica
 - c) toma remédios que somente o médico prescreve

Em seguida, houve a introdução dos conceitos iniciais sobre automedicação. Explicamos, ao longo do processo, os conceitos acerca da automedicação que já formalizados e supracitados ao longo deste trabalho, demonstrando a evolução do conceito em seu lapso temporal, sempre motivando a participação dos estudantes, bem como a construção do conhecimento. Outros conceitos fundamentais para agregar aos alunos um conhecimento mais direcionado ao tema foram abordados, como, por exemplo, o uso de medicamentos que são permitidos pela ANVISA, quando é possível fazer o uso do mesmo sem a prescrição e o porquê esta prática não é somente um ponto negativo do ponto de vista da saúde pública. Muitas dúvidas sobre medicamentos genéricos foram esclarecidas, como eficácia, princípio ativo e efeitos colaterais. Outro fator relevante que foi mencionado relaciona-se ao armazenamento das medicações.

Relatamos, também, medidas educativas, como, por exemplo, o que fazer com o medicamento que sobra e os cuidados ao tratamento por uso de antibióticos, destacando a importância do rigor para que a eficácia do medicamento seja a melhor possível. Um ponto crucial que precisou ser exposto a quem necessita de tratamento por antibióticos é o não abandono do tratamento, pois esse tipo de costume pode ocasionar um agravamento na saúde do paciente futuramente, bem como a resistência de bactérias em relação a esta droga, utilizando assim drogas mais pesadas para obtenção da cura, o que pode acarretar em danos. A classificação dos medicamentos quanto às cores das tarjas e obrigatoriedade da retenção da receita médica em alguns casos, foi outro tema abordado nesta etapa.

Para sistematizar os conhecimentos, utilizamos um vídeo intitulado: “Uso racional de medicamentos” da série Saúde Brasil, publicado no canal TV Saúde Brasil, disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=261WWw7tGlk>), desde 21 de fevereiro de 2017. Antes, optamos por estruturar um roteiro, vide Quadro 2.

Quadro 2 - Pontos destacados no roteiro prévio

1. Conceito de uso racional de medicamentos segundo a Organização Mundial de Saúde;
2. Classificação dos medicamentos quanto a sua finalidade e seus conceitos;
3. A importância do farmacêutico;
4. Tipos de medicamentos existentes no mercado atual;
5. Dicas de segurança quanto ao uso e armazenamento.

Buscando fomentar a leitura e a escrita, propomos uma aula prática sobre a leitura das bulas, bem como a construção de cartazes a partir das leituras das bulas dos medicamentos.

Aplicamos a prática de leitura das bulas individualmente, com bulas de medicamentos comuns e de diferentes classificações quanto à finalidade como, por exemplo: analgésicos; antitérmicos; e, anti-inflamatórios. Bem como, quanto ao tipo de medicamento: genéricos; inovadores; e, similares. Por fim, quanto à divisão por tarjas: como os isentos de prescrição (sem tarja); tarja vermelha; e, tarja preta. Após a leitura, os alunos expuseram e debateram os principais pontos encontrados nas bulas.

Na etapa de construção dos cartazes, dividimos os estudantes em dois grupos e cada grupo deveria construir um cartaz contendo as seguintes informações: nome do medicamento; composição química (princípio ativo); posologia (modo de uso); contraindicações; e, armazenamento.

Por fim, propomos a elaboração individual de um texto dissertativo a respeito da automedicação, o texto continha tópicos específicos a serem trabalhados pelos estudantes, pois a obtenção desses dados serviu de comparativo com a aplicação do questionário inicial do estudo. O tema da automedicação se mostrou pertinente, pois o mesmo é de grande relevância sociocultural.

A proposta do tema e a maneira de construção dos conceitos ao longo do texto dissertativo pode ser vista no Quadro 3.

Quadro 3 - Proposta de redação dissertativa

Texto:

O Brasil é recordista mundial em automedicação. De acordo com pesquisa de 2016 feita pelo Instituto de Ciência Tecnologia e Qualidade (ICTQ), 72% dos brasileiros se medicam por conta própria, muitos têm o hábito de aumentar as dosagens para obter alívio mais acelerado. Outro dado relevante mostra que 40% da população faz o autodiagnóstico por meio da internet.



Com base nas informações já obtidas, elabore um texto sobre a automedicação abordando os seguintes tópicos: Conceito; Benefícios; Prejuízos e qual a importância de saber informações sobre esta prática.

Ficou definido que o texto teria no máximo 20 linhas e que os estudantes explicassem da maneira mais objetiva possível cada tópico exigido na proposta de redação, pois desta maneira ficaria mais claro de analisar a evolução de cada aluno. Após o término deste processo, o professor explicou mais algumas dúvidas ainda pertinentes, coletou os dados e concluiu o trabalho para análise.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na primeira questão pedimos para os estudantes conceituarem a automedicação, 58% dos alunos responderam apenas citando que esta prática se tratava da ingestão de medicamentos sem prescrição médica, 17% dos discentes não souberam responder e deixaram em branco e o restante dos alunos atribuiu ao uso de medi-

camentos por conta própria e sem receita prescrita pelo médico, sendo este último, o tipo de resposta o mais aceito, pois baseado no conceito mais atual da ANVISA, a automedicação engloba tanto o usuário final que faz o uso da medicação por conta própria, quanto à falta da prescrição do profissional de saúde, seja o médico ou o dentista.

Em seguida, buscamos averiguar quantos estudantes daquela turma faziam o uso de medicamentos sem prescrição médica, no qual se obteve um total de 90%, um dado preocupante, mas que demonstra uma realidade vivida na sociedade contemporânea, pois a ANVISA (2007), orienta, sempre que possível, a consulta ao médico ou profissional da saúde que tem por objetivo, identificar a doença, indicar o medicamento adequado, bem como a dosagem necessária por dia, horário, frequência e o período máximo de ingestão do medicamento. Todos esses dados devem estar claros na receita, mas só os profissionais devidamente habilitados, ou seja, os especialistas, que podem ser representados pelos médicos, dentistas ou farmacêuticos, que poderão orientar, em caso de dúvida.

Na terceira questão perguntamos quais medicamentos eram utilizados pelos alunos, nos quais se destacaram com: 34% o Dorflex®; 20% o Paracetamol®; 20% a Dipirona®; 13% Neosaldina®; e, 13% Anador®. Este resultado é similar ao obtido por Silva e Pinheiro (2013), o que, de certa forma, demonstra um padrão da sociedade brasileira quanto ao uso de analgésicos e antitérmicos em sua grande maioria.

Com relação aos riscos da automedicação, os mais citados pelos alunos foram: alergia; morte; vômito; tontura; dependência e intoxicação. Podemos destacar que esse resultado sugere falta de consulta prévia ao profissional de saúde (médico, dentista ou farmacêutico), bem como a não leitura das bulas, pois nelas são esclarecidos os tipos de efeitos colaterais que podem vir a ocorrer com o uso da medicação adquirida. Neste sentido, fomentamos durante o desenvolvimento do trabalho a leitura das bulas, pois, segundo Silva et al (2015), a automedicação pode trazer inúmeros riscos à saúde, interferindo no diagnóstico de doenças, agravando patologias existentes, interagindo com medicamentos em uso, e, se administrados em doses inadequadas, causando intoxicações e risco de óbito. Assim, o problema não está apenas em usar um medicamento sem saber se pode ou não fazer uso, está relacionado também à quantidade utilizada, nos efeitos colaterais e nas alergias.

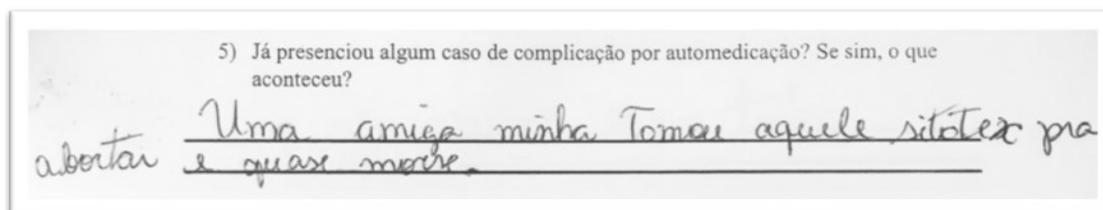
Na quinta pergunta do diagnóstico inicial, buscamos averiguar se os alunos já teriam presenciado casos de complicação por conta da automedicação e caso a resposta fosse positiva, que os mesmos relatassem o fato ocorrido. O resultado demonstrou que 70% dos alunos já presenciaram e foram inclusive vítimas de casos

de complicação pelo uso da automedicação, sendo que a reação alérgica foi a mais citada.

Outro fator que nos deixou preocupados, refere-se à experiência relatada por uma aluna, que sua amiga tomou um medicamento para abortar e quase veio a óbito, resultado impactante, pois além de ser crime, no Brasil, o aborto em adolescentes é um fator que preocupa demais a saúde pública, visto que a educação sexual na sala de aula e no ambiente familiar ainda constitui uma barreira a ser quebrada na sociedade atual. Neste sentido, a escola tem passado por importantes transformações sociais e, por intermédio da cultura escolar, deve-se promover a produção de inúmeros saberes que vão influenciando as culturas a partir do que é produzido pela Ciência e Tecnologia, no trabalho e em outros espaços de interação humana.

A Figura 1 representa de maneira clara a situação de desinformação entre os adolescentes, nas escolas, quanto ao uso indiscriminado de medicamentos controlados, o que representa um grande risco à saúde pública, Silva e Pinheiro (2013) relatam que, no Brasil, cerca de vinte mil pessoas morrem por ano devido ao uso desta prática de maneira irresponsável e que ela ocorre entre homens e mulheres na faixa etária de 16 aos 45 anos.

Figura 1 - Resposta sobre complicações presenciadas pela automedicação



Na penúltima questão, investigamos se existia alguém com sinais de dependência naquela sala de aula, mas felizmente o resultado foi negativo, pois nenhum estudante fazia uso frequente de medicamentos.

Finalizando, no sétimo questionamento queríamos avaliar se os discentes tomavam remédios por conta própria, ou quando alguém indicava, ou somente prescritos pelo médico. O resultado obtido foi que 33,3% fazem uso de medicamentos por conta própria, 40% utilizam remédios que alguém indica e 26,7% fazem uso somente com indicação médica. A análise em tela enalteceu os números obtidos no segundo e terceiro questionamentos, pois serviu de contraprova para uma melhor obtenção dos resultados da pesquisa, ressaltando que a população estudantil atual segue a contento o modelo da sociedade em que vive, e o que precisa ser mudado,

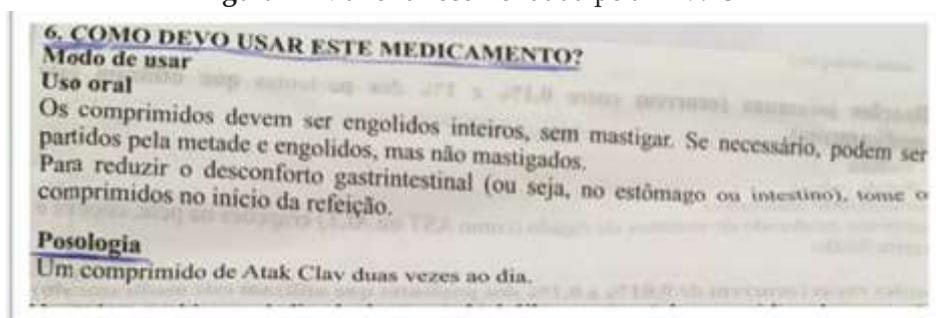
pois o estudante precisa ser um cidadão mais crítico para que possamos evoluir futuramente.

4.1 Leitura das bulas e construção dos cartazes

Os alunos se assustaram com o tamanho de algumas bulas apresentadas a eles, porém este fator logo foi esclarecido pelo primeiro autor deste manuscrito utilizando-se da sequência didática proposta para a construção de um conhecimento direcionado, explicando que lessem somente o que achavam necessário saber, de modo que fosse uma leitura rápida e contivesse o entendimento dos conteúdos mais relevantes naquele medicamento, foi sugerido que marcassem com a caneta e explicassem. Observamos que 93% dos alunos destacaram a indicação, quando não devo usar o medicamento, como devo usar este medicamento, quais os males que este medicamento pode causar, como, por exemplo, as reações adversas.

Um tópico importante a ser relatado, nesta prática, relaciona-se à diferença entre o modo de usar e a posologia do medicamento. Aparentemente os conceitos são iguais, fator este que confundiu os alunos no primeiro momento, devido a algumas bulas apresentarem posicionamentos de maneiras diferentes, algumas demonstraram a posologia e o modo de usar em um único tópico e outras separaram de maneira correta cada item, o que está representado na Figura 2. De acordo com a ANVISA (2001) o modo de usar o medicamento deve descrever os aspectos físicos e propriedades organolépticas do produto e descrever como usar o medicamento, como, por exemplo, se o remédio será ingerido, dissolvido em água, etc. Na posologia trata-se da dose para cada forma farmacêutica com as respectivas instruções de uso, intervalos de administração e duração do tratamento, bem como suas vias de administração.

Figura 2 - Maneira recomendada pela ANVISA

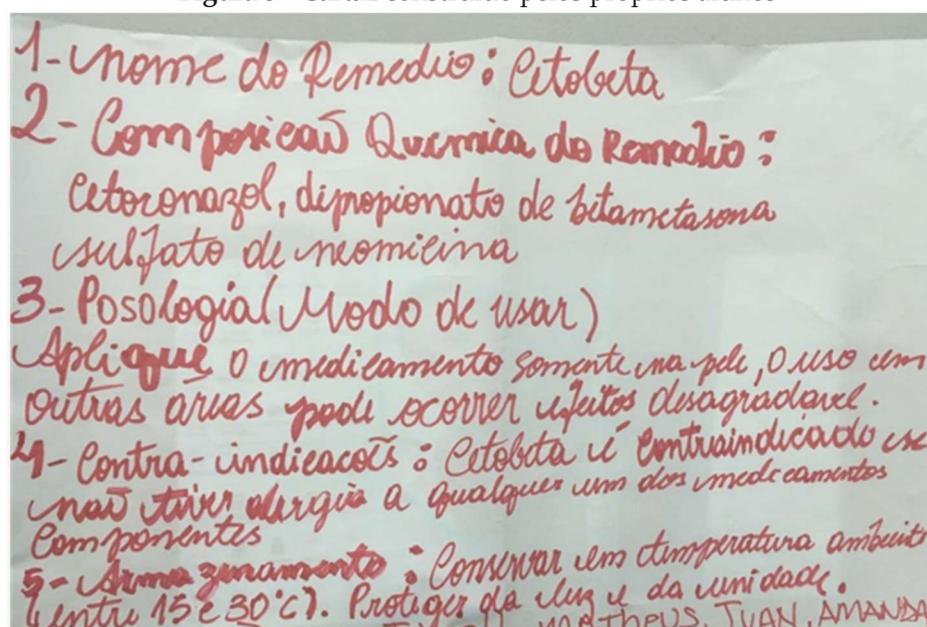


Como podemos observar, na Figura 2, a bula detalhou claramente os aspectos sobre o modo de usar, primeiramente explicou a via de administração, no caso a via oral e uma alternativa secundária para quem tem dificuldades em ingerir comprimidos, pois o consumidor poderia cortar ao meio o comprimido e ingerir sem

mastigá-los. Em seguida, dicas sobre qual o horário a ser ingerido. Finalizando, a posologia é clara em explicar a quantidade de medicamentos por intervalo de tempo, para obter o melhor resultado possível.

O resultado da construção dos cartazes serviu para consolidar o conteúdo que já havia sido trabalhado com os estudantes, pois resumidamente os alunos colocariam no cartaz aquilo de mais relevante que deveriam saber sobre o medicamento, conhecimento este, que os próprios alunos poderiam repassar para algum familiar, vizinho que necessitasse da ajuda de alguém com um maior grau de instrução. Na Figura 3, apresentamos a construção do cartaz como maneira alternativa de construir conhecimento de forma lúdica, tal estratégia didática é baseada nos PCNEM (BRASIL, 1999), fugindo assim da rotina tradicional enfrentada pelos estudantes, afirmando que os alunos alcançam o aprendizado em um processo complexo de elaboração pessoal, para o qual o professor e a escola contribuem permitindo ao aluno se comunicar, situar-se em seu grupo, debater sua compreensão, aprender a respeitar e a fazer-se respeitar; dando ao aluno oportunidade de construir modelos explicativos.

Figura 3 - Cartaz construído pelos próprios alunos



4.2 Avaliação da intervenção por meio de um texto dissertativo

Na proposta de avaliação final, por meio de texto, observamos a rejeição dos estudantes pela escrita, o mesmo fato foi observado por Silva e Pinheiro (2013), em que os alunos tiveram pavor em escrever e alguns falavam até em sair da sala de aula, o que prova um desconforto com a escrita nas escolas, assim os estudantes

não imaginavam que haveria construção de um texto dissertativo em uma aula de Química, da área de exatas.

Nos PCNEM observamos que é necessária a integração entre todos os ramos do conhecimento, ressaltando que as competências da área de Ciência da Natureza podem ser agrupadas, de forma a contemplar a interdisciplinaridade. Assim, juntam-se as competências e habilidades de caráter mais específico, na categoria investigação e compreensão científica e tecnológica; aquelas que, de certa forma, se direcionam no sentido da representação e comunicação em Ciência e Tecnologia que estão associadas à Linguagem e Códigos; finalmente, aquelas relacionadas com a contextualização sociocultural e histórica da ciência e da tecnologia se associam às Ciências Humanas.

Os alunos já possuíam os conceitos necessários para a construção textual, então, mesmo com receio, foram elaborados os textos e o resultado foi considerado satisfatório. Primeiramente, pediu-se para ser abordado o conceito da automedicação, em que todos mostraram firmeza ao descrever a prática, o que mostrou a evolução em relação ao primeiro diagnóstico aplicado em que dois estudantes deixaram em branco a primeira pergunta que tratava desse mesmo tema. Uma das respostas selecionadas como satisfatória foi a seguinte: “É se medicar por conta própria (*sic*) sem orientação de um médico ou de um farmacêutico”, outro estudante respondeu da seguinte maneira: “A automedicação é o uso indevido de medicamentos ou melhor (*sic*) dizendo tomar remédios por conta própria”.

Assim, percebemos que houve melhora até na maneira de definir o conceito que, a princípio, foi elaborado de modo mais coloquial e superficial. O vocabulário mais científico tomou espaço na vida desses estudantes, ou seja, houve evolução da linguagem cotidiana para a linguagem científica. Por outro lado, nem todas as redações estavam de acordo com o proposto para a atividade, mas para este primeiro tópico abordado houve uma melhora significativa no sentido de que todos obtiveram a noção do que é a automedicação.

A segunda etapa do texto exigiu um conhecimento em relação aos benefícios desta prática de automedicar-se, 40% dos alunos citaram que um dos benefícios da automedicação é não enfrentar grandes filas em hospitais públicos para o médico receitar um medicamento que eles poderiam comprar sem receita na farmácia. Percebeu-se que já houve um olhar mais crítico em relação ao uso desta prática, pois no primeiro momento todos os alunos citaram apenas aspectos negativos, porém a própria ANVISA (2007) e o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015) defendem o uso da automedicação responsável, pois relatam que a automedicação responsável é a

prática pela qual os indivíduos tratam doenças, sinais e sintomas utilizando medicamentos aprovados para venda sem prescrição médica, sendo estes de eficácia e segurança comprovadas quando utilizados racionalmente.

Seguindo o pensamento dos aspectos favoráveis, baseado no Editorial da Revista da Associação Médica Brasileira (2001), certa quantidade de pessoas que se automedicam é necessária, pois a quantidade de pessoas que não têm acesso à saúde privada é grande deixando uma sobrecarga para a saúde pública, assim, os casos mais críticos têm um atendimento mais rápido.

Então, o meio mais ágil de se obter alívio das dores é o uso de medicamento por conta própria, de alguma forma, é necessário ajudar a população para que esse uso seja o mais racional e menos prejudicial (JÚNIOR; SÁ-SILVA, 2017). Consideramos o resultado obtido como positivo, principalmente por conscientizar os estudantes de que é possível ser responsável, mesmo utilizando medicamentos por conta própria, ao ver o outro lado da moeda, entenderam que a prática em questão, não é somente um obstáculo para a saúde, mas sim, uma válvula de escape para a população sem condições de se manter na saúde privada.

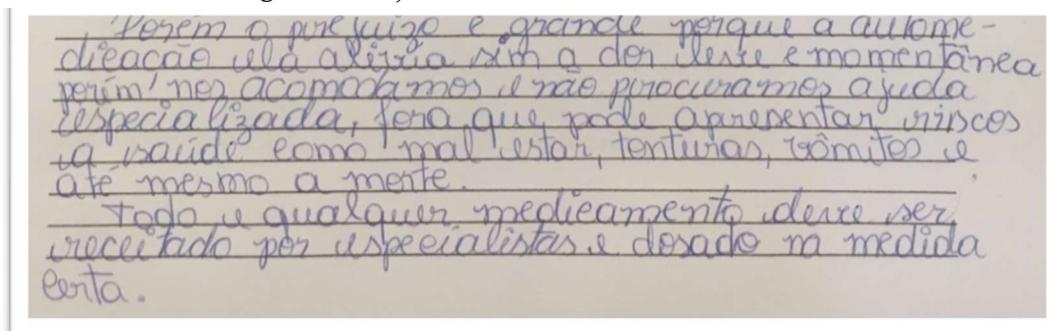
Os riscos da automedicação foram bem explicados, fato este que corrobora com os aspectos iniciais em que os alunos se encontravam. Como dito anteriormente, eles acreditavam que se medicar por conta própria se tratava de uma prática somente prejudicial, portanto, falar dos riscos após a intervenção pelo professor ficou ainda mais fácil para os estudantes que já tinham uma ideia negativa pré-estabelecida.

Neste sentido, os principais pontos focados pelos discentes foram, em primeiro lugar, o alívio momentâneo, o que pode gerar um agravo futuro na saúde da pessoa, pois como nos acomodamos com o conforto e a sensação de cura, nós não procuramos investigar mais a fundo o que acarretou aquele sintoma, podendo aquela dor voltar novamente e, na maioria das vezes, mais forte. Isto implica em prejuízos que podem ser irreversíveis, haja vista, que a doença poderá tomar proporções irremediáveis devido ao agravo ao longo do tempo em que o paciente estava naquela “falsa cura” proporcionada pelo alívio dos sintomas.

Na Figura 4, o estudante demonstrou conhecimento adequado dos assuntos abordados nas aulas, no vídeo e na leitura das bulas quanto aos fatores prejudiciais à saúde, uma evolução significativa, pois no primeiro diagnóstico os alunos escreveram os riscos, porém não possuíam nenhuma base científica para se fundamentar e provar que a sua afirmação era confiável e técnica. O aluno finaliza citando sobre

a importância de sempre consultar o especialista, pois esse sim terá o conhecimento adequado para receitar corretamente e instruir o paciente de como deve ser utilizado o medicamento.

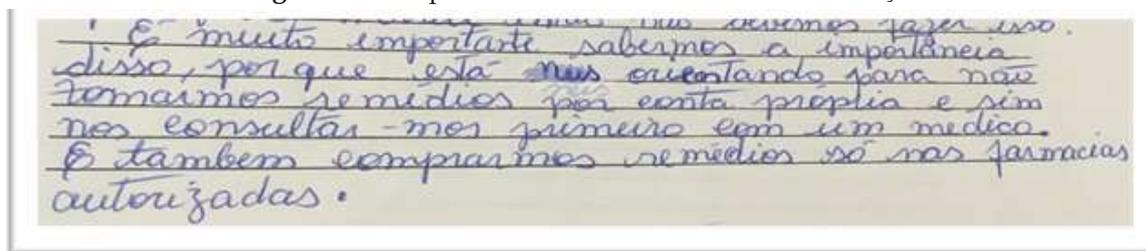
Figura 4 - Prejuízos decorrentes da automedicação



O último tópico abordado na produção do texto relacionou-se à importância de saber informações necessárias sobre a automedicação, buscamos averiguar em nossa proposta como seria o comportamento do estudante após a obtenção de conhecimento técnico e científico sobre o uso da prática estudada. A grande maioria ressaltou que a partir daquele estudo jamais comprariam medicamentos sem pelo menos obter uma opinião do farmacêutico, presente naquele local, mesmo que, por muitas das vezes, o profissional acaba sendo confundido com os próprios vendedores, que, inclusive, vez por outra, prescrevem medicamento.

Além disso, outro tópico de muita importância relaciona-se ao fato de os estudantes comprarem remédios somente nas farmácias autorizadas, pois é uma prática corriqueira comprarmos medicamentos em locais inadequados como, por exemplo, mercadinhos do bairro. Na Figura 5, apresentamos um trecho em que o aluno descreve essa importância.

Figura 5 - A importância de saber sobre a automedicação



Os estudantes também discutiram ao final da prática, a importância de disseminar o conhecimento adquirido, evitando, assim, que pessoas próximas possam passar por experiências desagradáveis por falta de informação, pois o ambiente escolar é uma preparação para enfrentarmos o mundo lá fora com um olhar mais crítico, participativo e cidadão.

6 CONCLUSÃO

Constatamos, ao longo do trabalho, que houve melhora significativa no entendimento dos conceitos abordados, pois inicialmente 17% dos alunos não conseguiram explicitar o entendimento sobre o tema, após intervenção, todos os estudantes conseguiram elaborar suas próprias ideias e discutir o tópico em questão, enfatizando pelo menos uma das vertentes do conceito que a ANVISA (2001), adotou a prática da automedicação.

Além disso, observamos que na primeira abordagem investigativa com os estudantes, o hábito de tomar medicamento por conta própria, era visto pela maioria absoluta como um grande risco social, porém aos poucos foi se desmistificando essa visão preconceituosa, por conta da sequência didática aplicada, com um percentual de 40% dos alunos que após estudos direcionados com o vídeo e as intervenções pontuais pelo professor, citaram benefícios sobre se automedicar, dentre os mais relevantes, a automedicação se faz necessária em locais onde o sistema de saúde é precário e assim, evita-se de ficar esperando por horas e horas nas enormes filas para um atendimento básico.

Acreditamos que temas de grande relevância social devem ser contextualizados em todas as áreas do conhecimento e, cada vez mais, serem inseridos na sala de aula, e que a contextualização utilizada como princípio norteador do ensino, possa adentrar a realidade vivida pelos estudantes do Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornando assim, as atividades educativas mais atrativas e prazerosas tanto aos alunos, quanto para os professores e que possibilitem o exercício do senso crítico, frente às situações reais.

Finalizando, a partir dos resultados deste trabalho, três conclusões importantes podem ser pontuadas: a) a automedicação é um tema social relevante que precisa ser problematizado em diferentes instituições sociais como a família, a escola, as redes sociais e outros espaços de consumo de informações sobre medicamentos. Precisamos lembrar que a escola é um local privilegiado para realizarmos educação em saúde numa perspectiva de prevenção primária. Professores da educação básica precisam sensibilizar estudantes a aguçar o senso crítico e perceber que os medicamentos têm dimensões terapêuticas e de cura, mas, podem causar prejuízos e até óbitos, caso sejam utilizados de forma inadequada, abusiva e delituosa; b) as escolas, suas práticas e planejamentos precisam contextualizar os conteúdos e conectá-los aos conhecimentos das diversas áreas trazendo para o dia a dia dos alunos o sentido social, político e ético dos conteúdos científicos; e, c) a pesquisa educacional por nós realizada impactou positivamente na vida dos sujeitos envolvidos na

investigação e gerou uma vontade de saber que promoveu o desenvolvimento de outros saberes: saberes do campo da Química, saberes do campo da saúde pública, saberes do campo da cidadania. Por fim, problematizar a automedicação é uma forma produtiva de rever conceitos e práticas pedagógicas no ensino de Ciências e de Química na EJA.

REFERÊNCIAS

ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Consulta Pública nº 95**, de 19 de novembro de 2001, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2001.

_____. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Gerência de Monitoramento e Fiscalização de Propaganda, de Publicidade, de Promoção e de Informação de Produtos Sujeitos à Vigilância Sanitária. **Projeto educação e promoção da saúde no contexto escolar: o contributo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária para o uso racional de medicamentos**. Caderno do Professor. Brasília: Anvisa, 2007.

ARAÚJO, A. L. et al. Estudo brasileiro sobre automedicação: uma análise da literatura. **Revista Brasileira de Farmácia**. Artigo de revisão, p. 1178-1201, 2015.

ARRAIS, P. S. D. et al. Perfil da automedicação no Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, n. 1, p. 71-77, 1997.

BARREIRO, E. J. Sobre a química dos remédios, dos fármacos e dos medicamentos. **Química Nova na Escola**, Cadernos Temáticos, n. 3, p. 4-9, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Saúde. **Cartilha para a promoção do uso racional de medicamentos**. Brasília: Ministérios da Saúde, 2015.

CATRIB, A. M. F. et al. Concepções e práticas sobre automedicação na escola profissionalizante: um estudo de caso no estado do Ceará, Brasil. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v. 37, n. 1, p. 117-132, 2013.

EDITORIAL. Automedicação. **Revista da Associação Médica Brasileira**, v. 47, n. 4, p. 269-270, 2001.

FERNANDES, W. S.; CEMBRANELLI, J. C. Automedicação e o uso irracional de medicamentos: o papel do profissional farmacêutico no combate a essas práticas. **Revista Univap on-line**, v. 21, n. 37, p. 5-12, 2015.

JÚNIOR, J. G. et al. Influência da publicidade na automedicação na população de um município brasileiro de médio porte. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 6, n. 2, p. 152-155, 2018.

JÚNIOR, N. M. C.; SÁ-SILVA, J. R. S. (In) Visibilidade da escola na discussão sobre o uso racional de medicamentos. **Contexto & Educação**, v. 32, n. 102, p. 145-169, 2017.

MELO, D. O de.; RIBEIRO, E.; STORPIRTIS, S. A importância e a história dos estudos de utilização de medicamentos. **Revista Brasileira de ciências farmacêuticas**, v. 42, n. 4, p. 475-485, 2006.

MOURA, L. S. de. **O uso de uma sequência didática para trabalhar a automedicação e a química orgânica no ensino de Química**. 2016. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2016.

NASCIMENTO, A. Propaganda de medicamentos: como conciliar uso racional e a permanente necessidade de expandir mercados? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 2, p. 189-250, 2007.

OLIVEIRA, A. B.; SANTOS, J. A.; LISBOA, H.C. F. Avaliação do conhecimento e conduta dos acadêmicos da área da saúde sobre o uso de medicamentos. **Multitemas**, v. 24, n. 57, p. 25-38, 2019.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Medicines: rational use of medicines**. Fact sheet, n. 338, 2010.

_____. **The role of the pharmacist in self-care and selfmedication**: report of the 4th WHO Consultative Group on the Role of the Pharmacist, The Netherlands, Geneva: WHO, 1998.

PAIM, R. S. P. et al. Automedicação: uma síntese das publicações nacionais. **Revista Contexto & Saúde**, v. 16, n. 30, p. 47-54, 2016.

PALODETO, M. F. T.; FISCHER, M. L. Apropriação da terminologia 'uso consciente de medicamentos' visando à promoção da saúde global. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 13, n. 1, p. 191-207, 2019.

PAULO, L. G.; ZANINI, A. C. Automedicação no Brasil. **Revista Associação Médica Brasileira**, v. 34, p. 69-75, 1988.

RIGOTTO, G. C. et al. A bula de medicamentos: A importância da leitura das bulas. **Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Rondônia**, v. 7, n. 1, p. 16-27, 2016.

RODRIGUES, W. P. et al. La automedicación entre los profesionales de la salud en Fátima/Bahia. **Electronic Journal Collection Health**, v. 11, n. 12, p. e534, 2019.

SIGNOR, R. C. F.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 3, p. 743-763, 2017.

SILVA, M. L. M. da; PINHEIRO, P. C. A educação química e o problema da automedicação: relato de sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 92-99, 2013.

SILVA, L. B. et al. Consumo de medicamentos e prática da automedicação por acadêmicos da área de saúde da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Espaço para a Saúde**, v. 6, n. 2, p. 27-36, 2015.

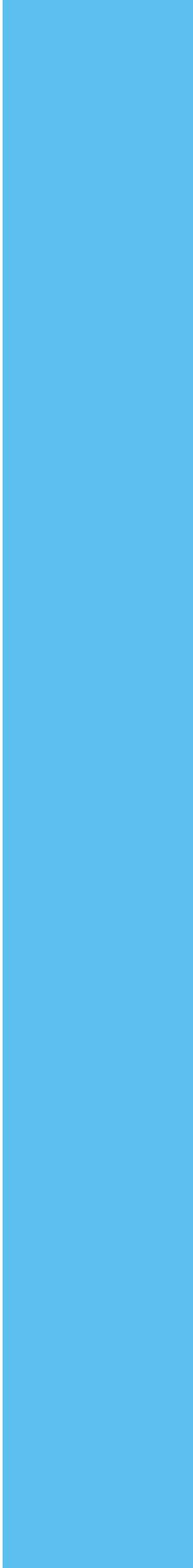


CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA PÚBLICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO PROTAGONISMO JUVENIL E CIDADANIA DESENVOLVIDO NO CINTRA

Renata Caroline Pereira Reis

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.13](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.13)



1 INTRODUÇÃO

Os direitos humanos tiveram o seu conceito e afirmação ressignificados após o fim da Segunda Guerra Mundial e de todas as violações à condição humana realizadas pelos regimes totalitários. Desde então metas e diretrizes com o fulcro de combater e evitar que tais práticas retomassem e a preocupação com a proteção do ser humano entraram na pauta da comunidade internacional culminando com a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU) e de outros documentos internacionais e influenciando as cartas políticas de diversas nações, a exemplo do Brasil e de sua Constituição Federal da República de 1988.

Apesar dessa gama protetiva e documental, é comum constatar que a ideia do que seja, a quem serve e a extensão de seu significado ainda não alcançou a toda a população, de modo a proporcionar uma visão distorcida e preconceituosa a respeito do tema. É a partir da observação do discurso de professores e alunos durante a experiência em sala de aula que surgiu o interesse pela realização dessa pesquisa.

Pretendeu-se, portanto, responder ao seguinte questionamento: A escola pública, em especial o Centro Integrado Rio Anil (CINTRA), tem realizado ações voltadas para incutir, refletir e disseminar uma cultura de respeito aos direitos humanos?

Desse modo, analisou-se a maneira como a escola pública tem trabalhado para colaborar com a função de propagar os Direitos Humanos. Em linhas específicas, caracterizou-se os direitos humanos e a Educação em Direitos Humanos (EDH) para em seguida apresentar as ações desenvolvidas pela escola-campo selecionada, no ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos.

Para tanto, utilizou-se da pesquisa exploratória e descritiva, com a realização de uma pesquisa de campo e observação direta, bem como da pesquisa bibliográfica e documental.

2. DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: ASPECTOS TEÓRICOS E FUNDAMENTOS LEGAIS

O conceito contemporâneo de Direitos Humanos se revela enquanto um exercício complexo. Afinal, ao perpassar por lutas políticas e ideológicas existentes na sociedade, sobretudo ocidental, não se pode pensar em uma definição exclusiva.

Desse modo, não é possível a atribuição de um fundamento absoluto, já que estes são relativos, históricos e diversificado (BOBBIO, 2004). Pode-se pensa-los partindo de uma perspectiva ética, filosófica, cultural, política, histórica, etc.

Convencionou-se considerar que, o contexto pós-Segunda Guerra Mundial, convocou a humanidade para uma tomada de consciência acerca do potencial destrutivo evidenciado pelos governos tirânicos, a exemplo do nazismo e do fascismo. A ideia de dignidade humana ganhou espaço e a colaboração dos países do globo fez surgir a Organização das Nações Unidas (ONU), com a função de manter a paz e a segurança internacionais, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948.

Desde então, um sistema global protetivo aos Direitos Humanos acendeu, visando combater as violações que insurgissem, tendo como base os instrumentos normativos produzidos. Piovesan (2006, p. 6) considera que

Nesse cenário, a Declaração de 1948 vem a inovar ao induzir a chamada concepção contemporânea de Direitos Humanos, marcada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos. Universalidade porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, está como valor intrínseco à condição humana. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também são. Os Direitos Humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos com o catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais.

Na sequência, outro documento que merece destaque é a Declaração e o Programa de Ação de Viena, de 1993, que ratificou a Declaração de Direitos Humanos. Por meio deste os direitos de solidariedade, à paz, ao desenvolvimento e os relativos ao meio ambiente foram evidenciados.

Salienta-se que por tratar-se de direitos sócio-historicamente elaborados, os direitos humanos são passíveis de mutação e/ou ampliação, razão pela qual estes não possuem um caráter de definitividade. Nas palavras de Tavares (2007, p. 493), “Os Direitos Humanos constituem prerrogativas básicas do ser humano, construídas historicamente, que concretizam as exigências da dignidade, da liberdade e da igualdade humanas”.

Nesse aspecto, ao abordar a ascensão dos direitos humanos, faz-se indispensável apresentar a sua multidimensionalidade, revelando a opção pelo termo “dimensões de direitos”, adotada por Sarlet (2012). Afinal, não é possível pensá-los isoladamente, dada a característica de indivisibilidade e interdependência que possuem.

Fundamentando-se em Paulo Bonavides (2016), esta pesquisa apresenta as cinco dimensões de direitos. Na primeira dimensão estão alocados os direitos de liberdade, com titularidade individual e oponíveis ao Estado, firmando-se com os direitos civis e políticos reivindicados pela Revolução Burguesa.

Na segunda dimensão encontram-se os direitos sociais, culturais, econômicos e coletivos oriundos da Revolução Industrial e do cenário de luta contra as mazelas sociais suportadas pelos menos favorecidos. Solicitou uma ação positiva do Estado, posto que este devia comprometer-se com a função social, condições dignas de existência e igualdade. São voltados para a garantia de “tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político” (BOBBIO *et al.*, 2000, p. 416).

Na terceira dimensão se encontram os direitos voltados para a proteção transindividual, com a emergência a partir da conscientização de uma solidariedade global e da ideia de fraternidade entre os povos. São os direitos voltados “à paz, à autodeterminação dos povos, ao desenvolvimento, ao meio ambiente e qualidade de vida, bem como o direito à conservação e utilização do patrimônio histórico e cultural e o direito de comunicação” (SARLET, 2012, p. 48).

Na quarta dimensão estariam os direitos voltados à construção de uma sociedade aberta ao futuro (BONAVIDES, 2016). Portanto, a democracia, o direito à informação e o pluralismo jurídico. Na visão de Bobbio (2004) estariam aqueles perigosos ao avanço da ciência, da engenharia genética e da tecnologia.

Por seu turno, a quinta dimensão relaciona-se ao direito à paz (BONAVIDES, 2016). Considerando-a enquanto uma condição para a democracia participativa e também para o direito supremo à sobrevivência humana.

Dito isto, a Educação em Direitos Humanos apresenta-se enquanto uma proposta emancipatória, de forma a inculcar na mentalidade das pessoas a ideia concreta de que são sujeitos de direitos e de deveres. Corroborando desse entendimento, Meintjes (2007, p. 122) considera que

[...] a educação em direitos humanos como pleno exercício da cidadania requer que cada grupo-alvo esteja capacitado para dar início ao processo de aquisição de conhecimentos e de consciência crítica necessário para compreender e questionar padrões opressores de organização social, política e econômica

Portanto, a proposta de uma educação voltada para os Direitos Humanos cuida em combater desigualdades sociais, rompendo com formas preconceituosas e

discriminatórias de cultura, ocupando-se com a promoção da dignidade humana, a justiça social, a liberdade, a cooperação, a tolerância, a solidariedade e a paz.

No contexto da escola, a EDH tem sido recomendada por documentos internacionais, com destaque para o “Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos”, propondo uma abordagem continuada da EDH, da UNESCO (2004) e para o “Plano Mundial de Educação em Direitos Humanos”, que trouxe sugestões de estratégias e sugestões práticas para uma cultura de Direitos Humanos.

No Brasil, o movimento de defesa e de promoção dos direitos humanos ganhou ênfase com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. A legislação infraconstitucional, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), apresentou tratativas voltadas para o cumprimento do aprendiz com vistas ao exercício da cidadania, tolerância e respeito à diversidade.

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) foi formulado por uma comissão composta pelo Ministério da Justiça em parceria com a sociedade civil, incorporando a movimentação internacional de construção de uma cultura de respeito aos Direitos Humanos. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos traz as diretrizes para a disseminação de valores solidários, de cooperação e de justiça social no país.

As Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013) foram aprovadas em 2012, pelo Ministério da Educação, alertando para a necessidade de propagação das informações pertinentes à EDH aos responsáveis pela educação e às escolas, em todos os níveis de ensino.

Enfatiza-se também que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades de ensino possuem o condão de incentivar a participação e cooperação para a criação de uma cultura em Direitos Humanos, dada a autonomia da equipe profissional da escola.

Destaca-se que, no estado do Maranhão, local de realização desta pesquisa, criou-se em 2017, um movimento de constituição de um Plano Estadual de Educação (MARANHÃO, 2014). Dentre suas metas, a de número 7, prescreveu a garantia de condições de transversalidade, nas escolas da Educação Básica.

Nesse sentido, no contexto escolar, a EDH tem sido incorporada ao currículo em conjunto com temáticas de caráter transversal. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) sugerem temáticas relevantes a serem inseridas na realidade

das instituições formais de educação, para que alcancem às pessoas de maneira indistinta e em áreas formativas diversificadas.

Sob esse viés, a Educação em Direitos Humanos “se vinculou [...] com uma série de valores como o respeito a vida, a liberdade; a justiça, a solidariedade; a honestidade; a convivência pacífica; a responsabilidade cidadã etc.” (MAGENDZO, 1999, tradução nossa). Razão pela qual, para contribuir com uma formação voltada para a Educação em Direitos Humanos, a escola deve comprometer-se com a adoção de metodologias coerentes, envolvendo a formação ampla, inicial e continuada, sistemática e multidimensional de seus colaboradores.

3 EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS: A EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR POR MEIO DE PROJETOS

Feitas as considerações teóricas e possibilitada a compreensão geral a respeito dos direitos humanos e da proposta educacional baseada em sua promoção, passa-se a descrever a experiência interdisciplinar observada no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA). A escola-campo é vinculada à rede pública do Estado do Maranhão e possui oferta voltada para a Educação Formal, Profissional Básica e Educação de Jovens e Adultos.

O seu funcionamento foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), por intermédio das Resoluções de nº 158/1997, nº 159/1997, nº 160/1997, nº 350/2001 e nº 363/2000. Atende crianças, adolescentes, jovens e adultos, sobretudo, da comunidade do bairro do Anil e adjacências. Possui ainda um anexo, Vovó Anália Araújo”, inaugurado em 2004.

O Governo do Estado do Maranhão adquiriu o prédio em 1989 e o cedeu à Secretaria Estadual de Educação para o estabelecimento de uma escola integral (MARTINS et al, 2013). Projeto que contou com o apoio da então primeira dama do Estado que, em parceria com o governo federal, instituiu por intermédio da Lei Estadual nº 5.774/1993, a Fundação Nice Lobão, principal mantenedora da instituição.

O Projeto Político-pedagógico em vigência à época, datava de 2004, e vislumbrava o desenvolvimento de uma educação pautada na formação integral do ser humano. A proposta educacional possuía base construtivista e previa uma série de trabalhos a serem aplicados em parceria com os pais, comunidade e instituições assemelhadas.

A escola mostrou-se voltada a oportunizar instantes de diálogo, debate e formação continuada acerca de temas interdisciplinares para a comunidade escolar, com o fito de instigara a curiosidade, observação, interpretação e reflexão.

Destaca-se que, a partir do ano de 2016, passou a vigorar na escola o Sistema Integrado de Administração de Escolas Públicas (SIAEP), seguindo-se as Diretrizes Curriculares da educação estadual pública estadual.

Nesse contexto, o projeto “Protagonismo Juvenil e Cidadania” foi realizado no ano letivo de 2016, entre os meses de abril a dezembro, no noturno, tendo como tema geral as questões atinentes à juventude. A condução deste envolveu a equipe de professores, gestão e discentes.

A apresentação se deu durante o início do ano letivo de 2016, ainda na semana de encontro pedagógico, onde os docentes receberam orientações teóricas e técnicas para a sua operacionalização. Contou com reuniões de planejamento, abrindo espaço para contribuições, críticas, debates e reflexões que pudessem implementar a sua execução. No segundo bimestre foi apresentado aos alunos, com a implementação concretizada a partir do terceiro período.

O público-alvo do projeto foram os discentes, sujeitos diversos, em idades que variaram entre os 15 anos de idade até a velhice. É válido registrar que as realidades de vida destes é plural, com indivíduos desempregados, trabalhadores, adolescentes, portadores de deficiência(s), etc.

A ideia do projeto, portanto, era de repensar e promover a democratização do ensino e da aprendizagem. A valorização integral dos interesses, conhecimentos e expectativas dos educandos também foi levada em consideração, buscando-se mobilizar, motivar e desenvolver a formação humana a partir dos conhecimentos e experiências adquiridos previamente (CINTRA, 2016). De forma específica, trabalhou aspectos relacionados ao mundo do trabalho e os projetos de vida da juventude contemporânea.

Em sua operacionalização contou-se com: levantamento prévio dos temas; realização de rodas de conversa, produção de textos, pesquisas, triagem e confecção de materiais; promoção de palestras com especialistas e atividades culturais utilizando o cinema e o teatro; vivência e apresentação final dos trabalhos por meio de uma gincana (CINTRA, 2016).

A pesquisa foi aplicada no turno noturno que, em 2016, contou com a estrutura de 33 (trinta e três) turmas, das quais 5 (cinco) eram de Educação de Jovens e

Adultos (EJA) e voltadas para o ensino fundamental. Para estas o tema desenvolvido foi “Escravo nem pensar”.

Assim, as cinco turmas tiveram como subtemas: o trabalho escravo infanto-juvenil; as atividades trabalhistas em que ocorre o predomínio do trabalho escravo contemporâneo; as migrações e o trabalho escravo; ações de combate ao trabalho escravo; tráfico de pessoas e trabalho escravo.

O processo avaliativo discente se deu de forma contínua, atentando-se à participação, interesse, criatividade, organização, originalidade, pontualidade, integração, envolvimento, disposição, acompanhamento, expressão e fundamentação teórica nas atividades propostas. Também foi realizado um simulado interdisciplinar, análise de relatórios produzidos ao final das atividades, apresentação de seminários, eventos culturais e fichas de avaliação qualitativa preenchidas pelos docentes.

O intuito final era de que os estudantes assumissem uma postura ativa e contrária às violações aos Direitos Humanos, trabalhando-se a noção e as características do trabalho escravo na contemporaneidade. Nesse sentido, apresentou-se as situações e condições subumanas aos quais os indivíduos podem ser submetidos e explorados, para que o público fosse capaz de reconhecer, se opor e/ou impugnar as atividades que se encaixassem nessa condição.

Como se vê este é um debate atual e indispensável no contexto do Estado do Maranhão, posto que este mantém-se em 3ª lugar no *ranking* do trabalho escravo no país, conforme dados do Observatório Digital do Trabalho Escravo no Brasil, mantido pelo Ministério do Trabalho.

Frisa-se que toda essa sistemática e mobilização foi apresentada e esclarecida aos alunos, para que estes tivessem conhecimento das atividades propostas, da importância de seu engajamento e de todo o processo avaliativo para a sua formação humana e não apenas com o intuito de obtenção de nota. Fator este que pode ser considerado um ponto positivo.

Por outro viés, de forma negativa destaca-se a constatação de que, apesar do esforço institucional, discursos e práticas estudantis não demonstravam a valorização da iniciativa. Considerações apresentadas revelavam que os alunos só desejavam maior envolvimento quando as atividades envolviam pontuação para as notas regulamentares. Razão pela qual, em alguns momentos, muitos mostravam-se distantes.

Essa situação indica ainda a dificuldade de afastar-se da concepção tradicional da prática escolar que por tantos anos foi reproduzida pela educação formal e internalizada pela coletividade, incluindo os alunos.

Perseguiu-se, portanto, que os aprendizes assumissem uma postura contra as situações de desrespeito aos Direitos Humanos. Para tanto, trabalhou-se com a noção e as características do trabalho escravo contemporâneo no país.

Salientou-se as situações e condições desumanas a que são submetidos os indivíduos explorados. O intuito foi de que os alunos fossem capazes de detectar, se opor e impugnar qualquer atividade voltada ao trabalho escravo, intentando ainda sensibilizar a família com relação ao trabalho infantil.

A atividade de abertura do projeto e sua difusão aos alunos se deu com a participação de todas as turmas e docentes. Foi realizada uma palestra intitulada “Função social da escola”, ministrada por um professor convidado durante o mês de abril, tendo sido realizada no teatro da escola.

Em maio daquele ano foram realizadas algumas palestras temáticas. No contexto do EJA fundamental, um Procurador do Trabalho do Ministério Público do Trabalho (MPT) conduziu a comunicação, ocasião em que apresentou conceitos e dados sobre o trabalho escravo contemporâneo, com a exibição de fotografias e casos reais de atividades e projetos realizados pelo MPT-MA em sua atuação no estado. Representantes do órgão distribuiu cartilhas de cunho informativo e educativo aos presentes.

A palestra permitiu-se que a comunidade escolar tivesse uma visão ampla, técnica, localizada e atual acerca do tema, com indicadores do estado do Maranhão, alertando para o fato de que esta ocorrência pode estar próxima a cada um.

Durante os meses de agosto e setembro, professores responsáveis e turmas se reuniram, observando-se a atuação mais direta por parte dos docentes com os alunos. No primeiro encontro a preocupação foi voltada a preparar as turmas para a atividade de culminância, a ser materializada em forma de gincana.

Na ocasião foi feita a distribuição e leitura do regulamento, explicando-se a condução das baterias de atividades, definindo-se as competências dos alunos e indicando-se os materiais a serem utilizados. A informação do que deveria ser realizado e produzido pelas equipes foi repassada em sala de aula, deixando clara as regras do jogo.

Em outro momento, a reunião checou o andamento das atividades preestabelecidas (paródia, coreografia, grito de guerra, bandeira da turma, vídeo, quiz e soletrando). Conferiu-se a arrecadação de alimentos, instigou-se a participação dos educandos e alinhou-se as distorções reveladas.

Em setembro, a gincana foi realizada, tendo sido distribuída em dias diferentes a depender da série/tema. Fato este que pode ser visto como um ponto sensível em razão do distanciamento entre as atividades realizadas e da ausência de integração entre séries e socialização entre as temáticas abordadas.

A realização das atividades do EJA Fundamental se deu em 23/09/2017 e contou com quatro baterias. Na bateria preliminar se contabilizou a arrecadação de alimentos não-perecíveis para doação ao Lar de José, localizado no Anil. Atividade que merece reconhecimento, já que proporcionou a integração entre a escola e a comunidade de seus arredores, trabalhando a preocupação social.

Foi realizado ainda um desfile da turma, para a observação da padronização, do grito de guerra e da apresentação da bandeira confeccionada pelos alunos, além do desfile do casal da juventude escolhido pela sala e vestido de acordo com o subtema correspondente. Ações construtivas capazes de incentivar a criatividade, a escrita, oralidade, socialização, integração e trabalho em equipe, contribuindo para a formação de um sujeito coletivo e plural.

Um quiz, com perguntas sobre um texto gerador previamente distribuído e debatido em sala pelo professor e pelos alunos, bem como o soletrando, com palavras do universo vocabular ligado ao trabalho, aos Direitos Humanos e à escravidão contemporânea, marcou a segunda bateria.

Na terceira bateria enfatizou-se a cultura afro-brasileira. A atividade desenvolvida foi um desfile, em que um aluno se apresentou caracterizado e representando uma personalidade afro-brasileira de destaque no Brasil. Em sequência, as equipes apresentaram uma coreografia e um prato culinário típico de origem afro. Vê-se o valor indiscutível da proposta, uma vez que permitiu a investigação das raízes do povo brasileiro, valorizando a tolerância e o respeito ao outro.

Na quarta bateria foi realizada uma avaliação qualitativa em que professores-orientadores de cada turma analisaram a participação, o interesse e o envolvimento da turma e dos alunos em particular. Situação que permitiu a apreciação aspectos cognitivos e formativos dos estudantes.

Além das atividades pré-definidas e relatadas acima, cada professor, de acordo com a sua disciplina, recebeu a missão de estender e inserir a temática nas atividades e conteúdos trabalhados em sala de aula, projetando e favorecendo também a interdisciplinaridade.

O simulado realizado em outubro teve as questões elaboradas de forma a relacionar o conteúdo curricular ministrado nas disciplinas ao contexto do tema do projeto, nas áreas de Linguagens, Humanas, Matemática e Natureza.

Em novembro o ciclo de cinema oportunizou a transmissão, para o EJA fundamental, do filme “Crô” (2013), comédia que aborda, dentre outros aspectos, cenas de regime de escravidão contemporânea. Em novembro, o projeto teve a sua culminância, contando, no seguimento observado, com uma exposição fotográfica.

Cada turma produziu um mural de fotografias, pinturas e mensagens pertinentes ao subtema, realizando a panfletagem aos visitantes, com informações relevantes a respeito do tema, com quadros indicativos e etc. Nesta permitiu-se a pesquisa e estudo do tema, estimulando o processo criativo, a produção oral e escrita e a postura frente ao público.

Observou-se que, durante a realização do projeto, atividades de planejamento e formação docente aconteceram de forma contínua. Rodas de leituras, discussões sobre o tema, atividades direcionadas, orientação, divisão de subtemas e tarefas aconteceram vindo a interligar os professores das diversas áreas, no intuito de capacitá-los.

A esse respeito, Fazenda (2008, p. 23) destaca que “A interdisciplinaridade na formação profissional requer competências relativas às formas de intervenção solicitadas e às condições que concorrerem para o seu melhor exercício”. Portanto, a implementação de uma formação ampla e continuada deve ser valorizada, em razão da necessidade de busca constante por conhecimento e do desafio de desenvolvimento de novas competências por parte dos profissionais da educação.

Dito isto, o projeto interdisciplinar fundamentou-se dentro das indicações estaduais, nacionais e do projeto político-pedagógico da escola, atendendo aos critérios recomendados para a produção e oferta de uma educação direcionada para a cidadania e para a justiça. Assuntos atuais e relevantes foram abordados guardando uma relação íntima com os Direitos Humanos, proporcionando condições para uma postura autônoma, crítica e reflexiva de sujeitos.

4 CONCLUSÃO

Como visto, na concepção moderna e ocidental, os Direitos Humanos surgiram de uma movimentação global em busca de limitação ao poder estatal e da necessidade de resguardar a dignidade humana. O que refletiu em documentos internacionais e na sua internacionalização pela norma interna das nações, como é o caso da Constituição Brasileira vigente.

Apresentam como características a historicidade e relatividade, já que são solidificados a partir dos anseios da sociedade. Abrange aspectos individuais e coletivos, sendo considerados indispensáveis para o alcance de uma vida digna, justa, livre e igualitária. Em seu aspecto multidimensional revela as necessidades que se configuraram em cada contexto histórico, de modo a manter a sua existência de forma simultânea. Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos se consolida, a partir de regramentos internacionais, nacionais e estaduais com vistas a defender uma proposta de construção de ações e políticas públicas voltadas para a construção de uma sociedade democrática, cidadã e igualitária. O que passa pela educação formal-escolar.

O Plano Mundial para a Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, assim como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por exemplo, constituem documentos importantes na busca pela implementação dos direitos humanos nas atividades educativas. Ao observar o Projeto Protagonismo Juvenil e Cidadania, desenvolvido no CINTRA, esta pesquisa teve o intuito de verificar a implementação, pelo viés interdisciplinar, de uma educação pautada nos direitos humanos e na paz. De modo que foi possível verificar que é possível (e até louvável) que atividades desta natureza sejam realizadas na escola, a fim de colaborar para a formação humana e cidadã dos educandos.

Ademais, a atividade realizada dentro dos muros escolares pode estender o seu alcance para o entorno familiar e social, já que os envolvidos podem ser propagadores do conhecimento e das reflexões propostas com o desenvolvimento dos seus direitos. A intenção é de que a absorção do conhecimento possa nortear as práticas desses sujeitos no mundo, refletindo em seu cotidiano.

Por fim, considera-se que para a concretização de uma EDH no âmbito escolar a participação e compartilhamento de atividades que envolvam professores e alunos, tal qual realizada no CINTRA, seja o caminho adequado para o exercício de um sujeito autônomo e de uma sociedade mais equânime.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Noberto. **A Era do Direitos**. São Paulo: Campos, 2004.

BOBBIO, Noberto; MATTEUCCI, Nicola; PAQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 5. ed., Brasília: Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000. p. 416.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em Direitos em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 ago. 2020.

CINTRA. **Protagonismo juvenil e cidadania**. Projeto didático. São Luís: CINTRA/Coordenação de ensino noturno, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade. Visões culturais e epistemológicas. In: **O Que é interdisciplinaridade?**/Ivani Fazenda (org.). São Paulo: Cortez, 2008.

MAGENDZO, Abraham K. **Introducción. La educación en derechos humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo**. 1999. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-en-derechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Plano Estadual de Educação. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. 2014b. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 07 ago. 2020.

MARTINS, Dayse Martins.; MANZKE, José Fernando. **Rio Anil, da fábrica de tecidos à fábrica de sonhos: o CINTRA e a educação integral pioneira no Maranhão**. In: **II CONINTER**. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2013, Belo Horizonte. Apresentação Oral – II CONINTER, 2013.

MEINTJES, Garth. Educação em Direitos Humanos para o pleno exercício da cidadania: repercussões na Pedagogia. In: **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. ANDREOPOULOS, Geroge J.; CLAUDE, Richard Pierre (org.). PINHEIRO, Ana Luiza (trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Núcleo de Estudos da Violência, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF,

1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

PIOVESAN, Flávia. Brasil e os sistemas regionais de proteção dos direitos humanos. *In: Working Paper CBS 77-06*. OXFORD: Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, 2006. Disponível em: <http://www.lac.ox.ac.uk/sites/sias/files/documents/Piovesan77WP2006.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2020.

SARLET. Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 11. ed. rev. e atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

TAVARES, C. Educar em Direitos Humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. DIAS, Adelaide Alves. FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. In: Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

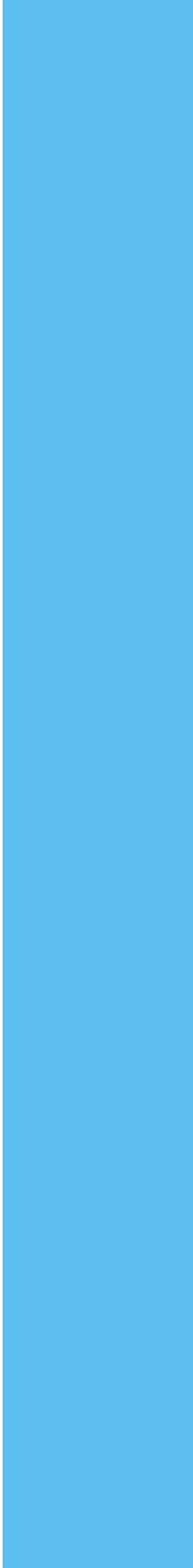


CAPÍTULO 14

SERIGRAFIA NA EJA ENQUANTO FERRAMENTA NO PROCESSO ARTE- EDUCATIVO

Marcos Aurélio Santos Souza

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.14



1 INTRODUÇÃO

Diariamente, vemos e vestimos serigrafia. Vidros de perfumes, camisetas, frascos de desodorante, bonés, embalagens de comida, impressos de aparelhos eletroeletrônicos, cilindros de canetas, placas de sinalização; e até mesmo campanhas de supermercados em média tiragem: são exemplos de processos que podem ser obtidos a partir de técnica serigráfica. Claramente, o serígrafo tem grande importância na cadeia produtiva do país e seu trabalho influencia a vida das pessoas a partir do momento em que transforma ideias em realidade.

O presente trabalho teve como cenário o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escola pública estadual no ano de 2018. Em linhas gerais, a pesquisa visa contribuir para a promoção e/ou divulgação da Serigrafia proporcionando ao público a percepção da sua importância enquanto possível ferramenta de ensino da Arte em sala de aula; conseqüentemente a percepção dos principais motivos ou barreiras que as escolas e instituição de ensino encontram para não oferecer essa prática em seus currículos. Pois, pela sua característica versátil, a serigrafia permite transferência da imagem em diferentes suportes agregando assim um excelente custo benefício, pois com uma mesma matriz serigráfica permite que se faça uma grande quantidade de reprodução da mesma imagem, podendo assim, conseguir inclusive lucros com suas produções.

2 CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE A SERIGRAFIA

A gravação de uma imagem constitui-se de uma incisão (riscar, gravar) em uma determinada superfície ou material que se torna a matriz da gravura. Esse é o efeito de várias técnicas de impressão, consiste na transferência de uma “imagem” gravada na matriz que é transferida para outro tipo de suporte, como por exemplo, papel ou tecido. Com isso a Gravura é um termo muito conhecido no meio artístico e industrial, no entanto, existem várias técnicas que constituem esse gênero.

Compreende as pretensões artísticas mais antigas no período Paleolítico Superior, era que abrange entre três milhões de anos até 10.000 a.C. Ele é encontrado em todos os continentes e divide-se em dois tipos: a pintura rupestre (Pinturas feitas nas paredes das cavernas com pigmento) e a gravura rupestre (imagens gravadas em incisões na própria rocha). É nesse momento, que o homem começa a potencializar a pintura rupestre, o que permitiu uma consciência maior de sua cultura. Segundo arqueólogos, foi nesse período que os seres humanos começaram a se moldar, dando origem à religião enquanto sistematização de crenças e valores (PACIEVITCH, 2015).

Foram encontrados em vilarejos da China, no Japão e nas ilhas Fiji, os mais antigos registros de um sistema semelhante ao da serigrafia, onde os habitantes estampavam seus tecidos com folhas de bananeiras, primeiramente cortadas com desenhos e aplicadas nos tecidos, usando tintas vegetais que coloriam aquelas áreas que foram cortadas. Eventualmente essa ideia surgiu ao ver as folhas das árvores e dos arbustos perfurados por insetos. Também era utilizado o estêncil no Egito. Segundo o Dicionário Oxford de Arte (2007, p.179), Estêncil consiste em uma Folha de metal, papel ou outro material adequado, perfurada com um desenho ou inscrição, que é usada como máscara para reprodução do padrão em papel ou tecido, mediante a passagem de tinta pelo orifício.

No Egito, seu uso visava a decoração das pirâmides e dos templos e ainda foram utilizados na antiguidade para a preparação de murais e para a decoração de cerâmica e outros objetos. A chegada de algumas amostras de arte japonesa, na Europa a partir do ano 1600, proporcionou constatar que elas não teriam sido feitas com o sistema de estêncil, mas com matrizes feitas com cabelos humanos muito apertados e colados em um quadro retangular. (BAER, 2005).

O nome serigrafia é tido por vários autores como originado da palavra grega *serikon* e da palavra *sericum* do latim, ambas significando seda em grafia do grego, com o sentido de escrever, desenhar, gravar. A prática do sistema de serigrafia como conhecemos atualmente, começou na Europa e nos Estados Unidos no final do século XIX, com base em modelos feitos de papel em goma, pulverizados com água e colados em um tecido orgânico (algodão) costurado a uma tela, tensionado manualmente em uma armação de madeira à qual era preso por meio de grampos ou por um cabo inserido em um canal previamente feito no quadro. Especialmente na França, dando origem ao sistema de impressão conhecido como “impressão lionesa”, com características semelhantes, mas diferentes do sistema de serigrafia. (BELMIRO, 1979).

A invenção de uma emulsão, misturas compostas de resinas aquosas que, misturadas a agente químicos foto-iniciadores, formam a matéria-prima para a confecção do stencil serigráfico sob a tela, que permitiu substituir o papel em goma sobre o tecido com uma maior perfeição na impressão, instaurou o rápido desenvolvimento desse processo. Em primeiro lugar, pequenas oficinas na Europa e nos Estados Unidos que apareceram com grande velocidade começaram a realizar as primeiras obras.

No transcorrer da 2ª guerra Mundial, os EUA utilizaram-se da serigrafia para marcar os materiais de guerra; tanques de gasolina; veículos; aviões etc. A partir da

década de 1950 com o avanço da publicidade e do trabalho em série industrial, a serigrafia tornou-se um sistema de impressão imprescindível para todos os meios que, devido à constituição do seu material, forma, tamanho e características, não se adapta às máquinas tipográficas, offset, gravura, etc. começam a aparecer às primeiras associações de profissionais de serigrafia.

2.1 Técnicas da serigrafia

A serigrafia é reconhecida como o quarto processo dentre as técnicas de fazer gravura, termo aplicado a vários processos de formar imagens por meio de incisões e talhos em placas ou blocos de metal, madeira, pedra, etc., e às estampas resultantes de qualquer desses processos (Dicionário Oxford de Arte, 2007, p.234). Além dela, se compreende a Xilogravura, em madeira trabalhada na superfície paralelamente às fibras da prancha, a Calcogravura feita em superfície de metal, Litogravura produzida através de superfície de pedras.

O começo para se desenvolver um trabalho serigráfico é primordial ter em mente o que vai ser feito, qual o estilo da figura, cores, efeito, localização etc. Só após termos a arte poderemos pensar em desenvolver nossa serigrafia. A arte deve ser feita em um papel vegetal, através desse papel será transferido a arte para a matriz, quadros de madeira ou metal preferencialmente com tamanhos iguais, para facilitar o encaixe. A quantidade de matrizes vai depender das cores que a arte irá ter, ou seja, será gravada uma matriz para cada cor que a arte tiver. As matrizes são conhecidas também como quadro, bastidor, chassis ou marco. Estes podem ser confeccionados manualmente ou adquiridos em lojas especializadas.

Para fixarmos a malha utilizamos um grampeador começando a prender nos cantos. Depois que a malha estiver toda esticada removemos os excessos com uma tesoura e recomenda-se que passe cola por todos os lados onde foram grampeados. Após esse processo a tela é posta para secar.

A função da malha nada mais é que ancorar a emulsão, sua vida útil está associada ao cumprimento de todo o processo: pressão, tensão do rodo, tinta, produtos usados na recuperação e limpeza. A malha pode ser nacional ou importada – a nacional é mais barata e nos dá o mesmo resultado, o náilon nacional é o que se usa, normalmente, na maioria das estamparias, se não em todas. (BELMIRO, 1979, p. 11)

Quando temos o quadro já com a malha de nylon devidamente esticado, esta passa a ser chamado de tela, é nela que é passada uma emulsão fotossensível, que é a base de todo o processo, responsável por transferir a imagem do dispositivo para a tela, que em contato com uma fonte de iluminação UV endurece onde não está o

fotolito, deixando deste modo a revelação da arte do fotolito na tela. Podemos encontrar as emulsões utilizadas atualmente divididas em três grupos:

- Emulsões bicomponentes (sensibilizadas com diazo ou bicarbonato).
- Emulsões dupla cura (fotopolímeros e diazo).
- Emulsões monocomponentes (fotopolímero puro). (BELMIRO, 1979)

A transferência da tinta entre a tela e o suporte é feito através de um rodo também conhecido como puxador, racleta ou distribuidor. Que pressiona a tinta para que transpasse a tela e imprima a arte sobre o suporte. Os rodos são encontrados em diversos tamanhos, tipos e durezas. Pode ser feita a mesma gravação de tela com algumas alterações, em um local com pouca iluminação ou nenhuma, é colocada a tela já com a emulsão fotossensível seca em uma estufa, ou em local com temperatura ambiente, este irá demandar mais tempo.

Para diminuir esse tempo de espera, pode ser utilizado um ventilador ou um soprador. A tela é posta em uma caixa com luz fluorescente. Após alguns minutos de gravação, que variam dependendo da intensidade de luz das lâmpadas, esta já pode ser lavada com jato de água fria. E posta para secar ao sol.

2.2 A serigrafia como processo artístico

A técnica da serigrafia começou a se difundir entre 1930 e 1940 e tem como características a distinção de cores chapadas, respondendo ao potencial do movimento, apoiada principalmente nos meios de comunicação e propaganda de massa (KOSSOVITCH, LAUDANNA, & RESENDE, 2000). Foram os artistas que introduziram a fotografia na serigrafia, deixando de ser um simples processo de reprodução para se tornar um meio de expressão.

A produção da serigrafia começou a ter seu aspecto artístico em meados de 1940, até então era puramente comercial. No mesmo ano em que o curador e historiador da gravura do Philadelphia Museum of Fine Art, Carl Zigrosser emprega o termo serigrafia artística para denominar o trabalho gráfico produzido pelos artistas plásticos, separando-o dos artigos produzidos pela indústria. A história da serigrafia artística tem as suas primeiras experimentações na Europa no intervalo entre as duas grandes guerras.

Nos anos 60 e 70 este processo de impressão, devido sua velocidade e regularidade, bem como possibilidade de se usar cores vibrantes com a capacidade de reproduzir imagens de diferentes origens e sobre uma grande quantidade de suportes, atraiu jovens artistas como Andy Warhol, Robert Rauschenberg, Richard Hamilton, Ronald Brooks Kitaj e Joe Tilson, entre vários que se interessaram pelo

processo inserindo nos seus trabalhos tanto sobre tela, como também sobre papel, tecido ou madeira.

A serigrafia se enquadra nesse sentido de liberdade artística pois como uma mesma matriz pode ser reproduzido inúmeras vezes e ser usada de várias maneiras, de forma artesanal com poucos recursos ou com a utilização de tecnologia de ponta nas grandes indústrias. Existem inúmeras maneiras de criar uma imagem na matriz serigrafia. E reconhecendo que a serigrafia é um fazer artístico que possui técnica, conceito e estética. Que parte de um emissor para um receptor. A serigrafia possibilita a habilidade de criar de manusear materiais que vão proporcionar um produto artístico.

3 SERIGRAFIA COMO FERRAMENTA NO PROCESSO ARTE-EDUCATIVO

Pudemos até aqui perceber que a Serigrafia é uma técnica que possui diferentes possibilidades na sua elaboração. Estabelecemos também sua relação com o universo da Arte. Para esse capítulo derradeiro do presente estudo, a questão norteadora é o estabelecimento de sua relação com a Arte Educação.

A serigrafia artística possui os três elementos básicos que constituem um objeto artístico: 1. Técnica, 2. Conceito e 3. Estética (Não necessariamente nessa mesma ordem). Esses elementos não só dialogam perfeitamente com a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa a partir do tripé 1. Fazer, 2. Contextualizar e 3. Fruir; como também dialogam com a concepção da Arte enquanto linguagem a qual consiste na codificação e decodificação de mensagens (imagens) através de recursos como canal e código.

A afirmativa em questão, nos leva a assegurar que a serigrafia pode ser uma ferramenta importante no processo Arte-Educativo. Através da sua aplicação, também é possível alcançamos o que as Orientações Curriculares Nacionais (2006) chamam de Zona de Interesse, que representa o momento de uma aprendizagem significativa.

A zona de interesse se justifica pelo fato de que, tanto os alunos quanto os professores possuem ideias, valores, crenças, conhecimentos adquiridos com o passar do tempo, contudo cabe ao professor estimular os seus alunos no que está sendo transmitido por ele. Por isso, para ter uma maior zona de interesse deve-se levar coisas novas para os alunos e a serigrafia pode ser uma grande aliada, pois estimula os alunos fazendo experiências e compreenderem seu contexto e o dos outros, todas as possibilidades dos códigos, das mídias e dos materiais.

3.1 Relato de experiência

O trabalho de campo foi realizado no Centro Integrado Rio Anil (CINTRA), também conhecido como Fundação Nice Lobão, Cintra. Está localizada na rua da companhia, 01, Anil, São Luís – Maranhão. A escola da rede estadual possui 5059 alunos em Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental I, Ensino Médio e EJA. Foram selecionados para a oficina os alunos do terceiro ano EJA. A referida modalidade de ensino perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa modalidade é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada

Participaram da oficina de serigrafia 8 alunos na faixa etária de 16 a 23 anos. Entre homens e mulheres. A arte na escola está presente como componente obrigatório no currículo escolar, mas sua amplitude vai além dos horizontes da escola e se lança pelo mundo e pela história da arte e da humanidade, fazendo contribuições e ampliando o conhecimento cultural e intelectual do indivíduo. E é nesse espaço em que as ideias encontram as imagens que podemos incorporar a serigrafia no desenvolvimento de aulas que contribuam para a formação dos alunos enquanto pessoa e ser pensante e questionador da sociedade em que estão inseridos.

Arte é um processo que comunica prática com criação e descoberta. Sua função é libertar a capacidade humana dos modelos negativos da vida, levar o homem a tomar consciência. A arte não está afastada do resto da realidade; entre a arte e as outras atividades do homem não há um abismo, há antes uma passagem gradual, níveis diferentes de criatividade. Da execução técnica de um projeto à invenção mais original há um exercício do fazer que se estende das formas mais elementares do ofício à mais pura criação estética. (GARCIA, 2011)

3.1.1 Etapas da Oficina

No primeiro momento foi feita a apresentação da oficina e de como ela seria desenvolvida. Perguntei se eles já haviam tido contato ou conheciam sobre o processo da serigrafia, a resposta foi unanime “não conhecemos”, contudo mostrei que a serigrafia estava com eles diariamente, quando vestem uma camisa na maioria das vezes esta possui algum tipo de imagem feita em serigrafia. Nesse momento confirmaram que sim, a partir daí comecei falando da origem da serigrafia e dos principais artistas que utilizaram da serigrafia para fazer suas obras. Após essa abordagem passamos para o processo da serigrafia em si. Onde mostrei como é feito a serigrafia. As Artes Visuais expressam por meio de materiais o pensamento do ser

humano, assim como suas emoções, seus anseios, sua história, a cultura da qual faz parte e desenvolve a identidade de um povo ou até mesmo de uma classe social. O ensino da serigrafia pode contribuir para a formação sensível do indivíduo e é no fazer artístico que acontece essa aprendizagem.

São consideráveis as barreiras que impedem o ensino da serigrafia artística nas escolas, nos quais são estruturais, sociais, políticas, processuais, falta de recurso, mas elas não devem ser suficientes para que o ensino da serigrafia não seja executado, porém devem ser consideradas. Possibilitar que os alunos se expressem, que tenham novas ideias, elaborem conceitos e aprendam técnicas os desenvolve e, portanto, gera neles uma autoconfiança, uma liberdade. Um professor que imprime confiança dá apoio a novas ideias, valoriza a competência, facilita o aproveitamento do potencial. Se as capacidades intelectuais e práticos estivessem sendo mais debatidas e estimuladas como no ensino da serigrafia artística, teríamos um ensino que possibilitasse maior interesse com os conteúdos, pois leva em consideração variáveis intelectuais e emocionais tão significativos na educação.

Sugeri três temas para a elaboração do desenho na qual deveriam escolher uma. A primeira sugestão foi que eles reproduzissem algo que chamou atenção da ida de casa para a escola, quando andamos pelas ruas existem várias imagens que passam despercebido quando estamos distraídos, contudo sempre acontece de alguma coisa nos chamar atenção nessa caminhada. A segunda sugestão foi a do dia dos namorados, onde eles poderiam fazer alguma homenagem a pessoa que eles gostam e a terceira sugestão era de alguma coisa relacionado com o São João, como estamos em um período festivo de junho achei apropriado fazer essa abordagem para que eles tivessem mais interesse para elaborar seus desenhos. A criatividade vem chamando um interesse crescente nas mais diversas áreas. Isso se deve ao fato de que se busca um melhor aproveitamento do potencial criador do aluno, destacando tanto aspectos ligados ao indivíduo quanto o pensamento criativo e os atributos de personalidade que se associam com a criatividade.

A arte constitui uma forma ancestral de manifestação, e sua apreciação pode ser cultivada por intermédio de oportunidades educativas. Quem conhece arte amplia sua participação como cidadão, pois pode compartilhar de um modo de interação único no meio cultural. Privar o aluno em formação desse conhecimento é negar-lhe o que lhe é de direito. A participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. (IAVELBERG, 2003, p. 9)

Devido tamanha importância dos conhecimentos em arte para a formação dos alunos se faz necessária a promoção de conteúdos que estimulem e instiguem a

criatividade e o aprofundamento teórico acerca da arte. Uma das possibilidades é a se implementar nas escolas é o ensino da serigrafia.

No decorrer da oficina eles começaram a fazer seus desenhos, foi muito interessante perceber que cada um pegou alguma das sugestões que foram apresentadas. Com o desenho já pronto no papel começamos a transferir o desenho para a tela, para essa oficina não foi utilizado caixa de luz ou também conhecida como mesa de gravação que é um suporte que nos permite gravar nossas matrizes fotográficas ou não fotográficas, nela deve existir uma luz controlada. A técnica utilizada para passar o desenho para a tela foi colocar a mesma por cima do desenho no papel e contornar a imagem com uma caneta esferográfica, dessa maneira o desenho era fixado na malha da tela. Após isso, foi feita uma mistura de emulsão e sensibilizante na proporção de dez para uma. Onde eles passaram com um pincel a emulsão na tela, cobrindo todo os espaços onde não queria que a tinta passasse e onde não continha a emulsão ficou no formato do desenho. Ao final desse processo a tela foi posta para secar com a utilização de um soprador de ar, utilizado para a pré-cura das tintas serigráficas. Semelhante ao secador de cabelo, entretanto lança um jato de ar a uma temperatura elevada (acima de 200° C).

Foi pedido no início da oficina que os alunos trouxessem uma camisa para que fosse feita a impressão nelas. Com as telas prontas já podemos fazer as impressões nas camisas, devido à falta de prática alguns alunos tiveram receio de fazer a impressão para não estragar a camisa, contudo primeiramente feito a verificação das matrizes em um retalho grande, onde todos puderam testar suas telas e depois imprimir nas camisetas que eles trouxeram, o entusiasmo foi enorme quando conseguiram fazer as serigrafias.

Como Alencar afirma, muitas das práticas existentes atualmente na escola tendem a reduzir a criatividade do indivíduo abaixo do nível de suas reais possibilidades, logo se percebendo como pouco criativo, cultivando bloqueios que geram insegurança, minam a autoconfiança e levam a um enorme desperdício de potencial e talento para produzir novas ideias. Para que o aluno possa manter operante a sua capacidade de criar, o professor deve manter o aluno atendo ao pensamento criativo; aos atributos e características de potencialidade que favoreçam a expressão criativa; aos bloqueios de natureza emocional e percentual e as barreiras à criatividade que existem na instituição e que inibem a expressão de nossas potencialidades criativas. Com isso a serigrafia artística é uma ferramenta que possibilita o aluno ter um aumento da autoestima, pois com a técnica da serigrafia este passa a ter mais atenção no que está fazendo e tendo, mas motivação em conseguir fazer uma arte.

4 CONCLUSÃO

A serigrafia foi bastante presente na história da arte moderna e contemporânea e vários artistas utilizaram (e utilizam) a serigrafia artística em seus trabalhos. No percurso da oficina de serigrafia foi observado o grande interesse dos alunos, em saber como a serigrafia artista funciona e como ela é desenvolvida. E que o processo Arte-educativo através da serigrafia contribui para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia do aluno.

Tal como indagamos a arte e a serigrafia teoricamente traçam caminhos similares, embora a serigrafia tivesse sua aplicação com fins puramente mercantis e utilitários, não se pode negar que tanto a Arte como a serigrafia apresentam resultados de uma manifestação espontânea, expressão pessoal e íntima de quem a produz, e ambas utilizam-se, muitas vezes, das mesmas técnicas e linguagens visuais de produção. O ensino da serigrafia no processo Arte-educativo tem como propósito proporcionar possibilidades na vida dos alunos, com a serigrafia no processo educativo acaba estimulando a construção do conhecimento, de compreensão do mundo e exteriorização de sentimentos. Assim sendo, a serigrafia na escola é de muita importância para experimentarem, se expressarem, ampliarem o conhecimento, desenvolverem o pensamento criativo.

Foi possível perceber nessa pesquisa que a serigrafia no processo da aprendizagem é fundamental para que a aula se torne atraente, por ser bastante prática, despertando o interesse do aluno pela disciplina e pelo o que está sendo produzido. A técnicas da serigrafia além de estimular a criatividade permite também que o aluno aprenda uma profissão para o mercado de trabalho, seja como serigrafo produzindo estampas ou como artista produzindo obras.

Com o aprendizado da oficina de serigrafia os alunos já terão capacidade de produzir suas matrizes serigráfica e com isso imprimir sua arte em papel ou tecido, como camisetas, e ainda poderão vendê-las para conseguir uma renda extra. O que se pretende ilustrar aqui, é que muito embora isso seja verdade, sua aplicação plástica é inegável. No fim, , a serigrafia merece atenção e pode ser considerada como ferramenta no ensino de artes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. **A Gerência da Criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1997.
- BELMIRO, A. **Serigrafia (Silk-Scren)**. Rio de Janeiro: Ediouro S/A, 1979.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2006. disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/%20pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 5 de 3 de 2018.

COLL, J. (2007). **O que é Arte?** (10 ed.). São Paulo: Brasiliense, 2007

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. 2017, disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo367/arte-pop>. Acesso em 1 de 10 de 2017

GARCIA, J. P. **A arte não existe sem a técnica: relação entre arte e tecnologia**. 2011, disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_artistica/0040.html. Acesso em 14 de 10 de 2017.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender artes: Sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Editora da universidade de São Paulo, 2003.

KOSSOVITCH, L., LAUDANNA, M., & RESENDE, R. **Gravura: arte brasileira do século XX**. São Paulo: Cosac e Naify/ Itaú Cultural, 2000.

PACIEVITCH, T. **InfoEscola: Arte Rupestre**. 2015, disponível em: <http://www.infoescola.com/artes/arte-rupestre/>. Acesso em 09 de 09 de 2017

WELLS, K. **Teñido y Estampación de Tejidos**. Barcelona: Editorial acanto S. A, 1998.



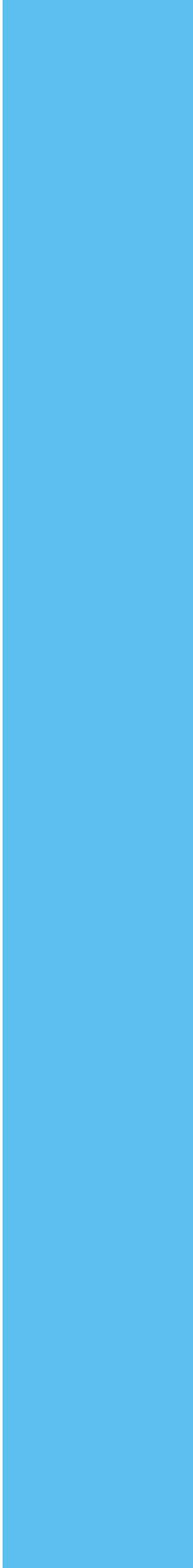


CAPÍTULO 15

DO OUTRO LADO DO ESPELHO-A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ATRAVÉS DE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CENTRO INTEGRADO DO RIO ANIL (CINTRA)

Rosiméria Maria Braga de Carvalho

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.15](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.15)



1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, o tempo consiste em algo escasso na vida das pessoas, contudo, a busca por uma vida saudável é fato, e isso contribuiu para se averiguar a relevância da EF, na escola e em outros espaços sociais. É imprescindível, assim, que se reconheça o valor da EF no contexto escolar a fim de que se possa adquirir qualidade de vida, à medida que, é neste que se constrói, também, os traços de personalidade, do caráter, da moral e do conhecimento do próprio corpo.

Trazendo à tona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesse panorama, a significância da EF tem sido objeto de estudo e de análise por parte de alguns pesquisadores e também de experiências oriundas de projetos desenvolvidos junto a essa modalidade de ensino e expressas em produções sobre a temática. Confrontar o conjunto de considerações contidas nas referidas produções possibilita, assim, a identificação de possibilidades, para além do quadro lúgubre no qual nos parece ainda estar a EF na EJA.

O estudo surgiu a partir das vivências ocorridas na Divisão de Educação Física Desporto e Lazer, do Centro Educacional Rio Anil (DEFIDEL) da Fundação CINTRA, a maior Escola Pública da Rede Estadual de ensino, atuando como apoio pedagógico desse setor e quando estive como chefe da divisão da DEFIDEL, observando e refletindo como professora de EF, as possibilidades e desafios da prática de EF em vários contextos.

A partir da curiosidade em querer conhecer a EJA e saber como acontece a prática da EF nessa modalidade, qual era a realidade da EJA no CINTRA, surgiram questionamentos e reflexões a respeito da formação superior e como seriam as vivências dos professores de EF no CINTRA. Esses questionamentos e reflexão instigaram ao contexto históricos da EJA, nasceu a motivação de conhecer e entender a respeito desta modalidade, mantendo um discurso mais aprofundado das experiências vividas no ambiente escolar por um professor de educação física confrontado com a realidade fora dela numa concepção Freiriana.

Delimitado este campo de ação e reflexão, três questões primordiais necessitam guiar o educador, como eixos orientadores do trabalho da EF com jovens e adultos. Para tanto, efetivaram-se os seguintes questionamentos: Quem são os alunos de EJA? Como pode ser desenvolvida a EF para estes alunos? As ações docentes referentes à EF na EJA buscam estimular o aluno ao desenvolvimento de práticas saudáveis visando um estilo de vida ativo? Desse modo, buscou-se, com esse artigo, apresentar uma síntese de um conjunto de estudos articulados, cujo foco consiste na

EF no parâmetro do currículo da EJA e, assim, expor algumas considerações sobre o tema investigado, apresentando alguns indicativos sobre possíveis ações e estudos voltados para o ensino da EF nessa modalidade de ensino no Centro Integrado Rio Anil (CINTRA).

Como objetivos específicos têm-se:

- a) efetivar um mapeamento das condições gerais de realização das aulas de EF nessa modalidade de ensino e ainda desenvolver uma aproximação aos segmentos envolvidos;
- b) explicitar o que a legislação competente versa sobre as atribuições desta disciplina na referida modalidade de ensino;
- c) apresentar a EF como instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida;
- d) refletir e considerar a qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, no que se refere ao meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela.

Organizou-se a pesquisa de maneira a apresentar uma breve discussão teórica que possibilite uma compreensão inicial sobre a realidade de EJA que, na sequência, apresenta as especificidades da EF nessa modalidade de ensino. Dando prosseguimento, apresenta-se apresentamos a discussão dos resultados obtidos a partir das investigações realizadas no bojo do artigo, precedidas por uma rápida exposição sobre aspectos que caracterizam a trajetória investigativa. Concluindo, citam-se apresentamos algumas considerações que, optou-se por definir de “transitórias” uma vez que esse estudo apresenta os resultados de uma investigação que permite uma aproximação a uma realidade bastante complexa e pouco discutida no cenário de produções científicas da EF, podendo-se ser efetivadas ações que podem ir adequando-se ao contexto e realidades vividos.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 O ensinar e aprender na educação de jovens e adultos

A priori, é essencial que se sejam alguns comentários referentes ao panorama escolar no Brasil, a fim de que se possa efetivar uma incidência desse contexto na modalidade de ensino em evidência. Assim, pode-se asseverar que na EJA não existe total correspondência entre idade e ciclo escolar, e essa realidade pode ser averiguada pela convivência de alunos com idade a partir de 16 anos, não sendo, pois, possível, confirmar um limite máximo de idade escolar.

Esse contexto intensifica a já característica variedade de interesses e maneiras de aprendizagem, de qualidade de interação social, de conhecimentos prévios entre alunos de uma mesma turma ou classe, o que exige do professor ainda mais objeti-

vidade e esclarecimentos no que tange às intenções na sistematização de conteúdos, objetivos, estratégias, dinâmicas e formas de intervenção. Dessa maneira, é válido ressaltar que, qualquer que seja a tentativa de estruturação de procedimentos de ensino e de aprendizagem de forma que se tenha ligação direta à determinada faixa etária, pode ser uma atitude de insucesso nesse contexto.

Nessa fase da escolaridade, jovens e adultos estão em uma fase de construção de identificação e afirmação pessoal, cuja autoimagem e da autoestima desempenham um papel de intensa relevância. Nessa construção, as experiências corporais adquirem uma complexidade significativa, rodeada de dúvidas, conflitos, desejos, expectativas e inseguranças, que geralmente tem influências de modelos externos, em que esse público passa a questionar itens como capacidades físicas, habilidades, limites, competências, expressões, comunicações e interesses, sendo, pois, imprescindível na EJA, que se desenvolvam ações capazes de levarem os alunos à percepção de relacionamento entre idade e atividades físicas em geral (CARVALHO, 2013).

A EJA engloba, então, uma problemática que, historicamente, vem desafiando os profissionais da área comprometidos com uma prática educativa problematizadora. Crê-se que, os educadores, necessitam criar condições no processo ensino/aprendizagem que tornem a busca do conhecimento uma experiência significativa e que, por meio dela, se ensine e se aprenda junto com os estudantes, valorizando a experiência vivenciada de forma contextualizada, reflexiva e autônoma.

Ratifica-se a informação supracitada nas palavras de Freire (1996), quando o mesmo afirma que nunca se pode perder a esperança em construir uma educação melhor, e para que isso se concretize, deve haver uma reflexão sobre a prática docente sobre as atividades desenvolvidas e como elas são utilizadas, tendo em vista que estas podem tanto levar à submissão, à conformação com a realidade, ou à transformação desta. Acredita-se que as variadas concepções sobre os processos do ensinar e do aprender podem, às vezes, gerar um distanciamento entre professores e alunos, o que irá interferir na construção do conhecimento. É, pois, comum o aluno não participar dessa construção por crer que quem sabe é o professor, este, por sua vez, em muitas situações, ratifica tal teoria.

Em virtude dessa questão, emergem dúvidas referentes à superação das chamadas práticas bancárias e, mais uma vez citando Freire (1987), mesmo apregoa que o caminho para um trabalho de libertação a ser desenvolvido pela liderança revolucionária não é a propaganda libertadora. Não está na simples ação de depositar a crença da liberdade nos oprimidos, pensando, dessa forma, na conquista de sua

confiança, porém, no diálogo para com eles. Necessita-se do conhecimento referente ao convencimento dos oprimidos de que estes devem lutar por sua libertação não é doação que se lhes faça alguns lustrados, mas resultado de sua conscientização.

A acessibilidade a essa gama de informações, vivências e valores é entendida aqui como um direito do cidadão, em uma abordagem de construção e usufruto de ferramentas para a promoção da saúde, uso criativo do tempo de lazer e de expressão de afetos e sentimentos, em variados contextos de convivência. Em suma, o desenvolvimento de estratégias de ensino e de aprendizagem que estejam pautadas em uma educação transformadora e que almeje o bem-estar dos alunos, por meio da EF na escola, pode e deve se constituir, num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida (LIBÂNEO, 2002).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de Educação Física suscitam um trabalho com a cultura corporal de movimento, em que a definição de cultura, tratada no documento, é compreendida como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, vai constituindo e transformando a coletividade à qual os sujeitos pertencem. Os PCNs para a área de EF escolar trazem como contribuição para a reflexão e discussão da ação pedagógica, três aspectos essenciais: o princípio da inclusão, o da diversidade e as categorias de conteúdos, que necessitam estar atrelados às possibilidades de relacionamento com as outras áreas do conhecimento, dentro dos projetos de trabalho ou mesmo dos conteúdos segmentados e predeterminados por um planejamento repetido de forma sistemática (BRASIL, 1997).

É imprescindível que se visualize de forma nítida os vários percursos que se estabelecem entre os alunos - sujeitos de ensino e aprendizagem e o objeto de ensino e, nesse âmbito, precisar com clareza as relações entre o que, para quem, e como se ensina e se aprende a cultura corporal, na educação de jovens e adultos, dentro da organização da escola.

Não se pode deixar de mão que os alunos estão imersos numa cultura, trazendo experiências de vida, e ainda são guiados por uma organização política e social. Isso faz acreditar na necessidade de ter a EF como disciplina comprometida com o desenvolvimento de uma consciência crítica, através de uma ação cultural em seus objetivos, conteúdos e procedimentos (LIMA, 2012).

Consoante Freire (1987), não há educação neutra, e os conteúdos necessitam estar em harmonia com a realidade, desenvolvidos de forma não mecânica, sempre buscando uma reflexão, um pensar. Na Educação Física é necessário que se ensinem

não somente o movimento, porém, a realidade a que ele pertence, que está por ser desvelada.

Destarte, reitera-se quão relevante é o desenvolvimento de reflexões para uma prática transformadora na EJA, através das quais, educadoras e educadores podem e devem desenvolver, junto com os educandos, novas maneiras de agir e de pensar. Ademais, por meio de divergentes possibilidades de aprendizagem, pode-se rever o papel da escola nesse processo face às várias alternativas de ensino.

A educação, visualizada sob o prisma de uma Educação autônoma, em que o aluno constrói, levando-se em consideração as suas vivências e experiências de vida é passo primordial para um processo educacional mais humanizado, pautado no diálogo, no respeito, na confiança e no contínuo processo com vistas à emancipação, para a consecução de transformações sociais.

2.2 O que ensinar?

Nessa questão há uma discussão entre os professores de EF, no que tange aos conteúdos significativos para o efetivo desenvolvimento dos alunos, existindo a ânsia de que aconteçam alterações e inserções de hábitos mais saudáveis e responsáveis para a saúde em geral. Todavia, isso só poderá acontecer no momento em isso só se efetivará dentro de um contexto em que o grupo se encontre mobilizado por razões muito específicas.

É muito digladiável que se elabore um programa, um planejamento de EF para cada série, antes que o professor tenha conhecimento de certas inquietações dos alunos sobre corpo e práticas que se relacionam a ele. Deve-se ter em vista que muitos conteúdos se inter-relacionam e, assim, objetivos podem ser atingidos por muitas vias do conhecimento, essencialmente quando se complexifica o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades (CASTELLANI FILHO, 2005).

Nesse bojo, indagações devem ser efetivadas, a fim de que se tenha um planejamento o mais próximo da realidade e vivências dos alunos: quais ações competem à EF, componente curricular obrigatório da Educação Básica, na modalidade de ensino EJA? O que deve ser priorizado na disciplina, tendo em vista o público tão heterogêneo que atende?

Assim, é importante destacar que é essencial uma prática de EF na EJA que se distancie do estigma de ser uma disciplina unicamente voltada para questões biológicas, evidenciando-se, assim, que essas questões são importantes, mas as ações da mesma, não devem estar voltadas somente para este viés.

Apenas com esta mudança de paradigma é que se pode pleitear e contestar a facultatividade da disciplina para casos específicos. Esta facultatividade que atinge, na sua grande maioria, os alunos da EJA, acaba por dificultar muitas vezes o trabalho do professor.

O principal instrumento que os PCNs trazem nesse sentido consistem na abordagem dos conteúdos escolares, em procedimentos, conceitos e atitudes, que direcionam para uma valorização dos procedimentos sem, no entanto, delimitá-los ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes, inserindo procedimentos de organização, sistematização de informações, aperfeiçoamento, entre outros (BRASIL, 1997).

Ainda Mediante Brasil (1997), aos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades, somatizam-se reflexões referentes às de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. E, por fim, os conteúdos de natureza atitudinal são explicitados como objeto de ensino e aprendizagem e propostos como vivências concretas pelo aluno, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade face ao outro.

Considera-se, pois, de fundamental relevância o aprender, o analisar e o discutir opções teóricas existentes em situações de aprendizagem, através de um diálogo com os alunos de EJA. Através das rodas de conversa, na simplicidade das palavras, aprendem-se as lições de vida, que mesmo sem conhecimento teórico, sem grandes leituras, todos são capazes de apresentar argumentos que mostram as vivências, experiências, estas que muitas vezes não são levadas em conta no contexto escolar (LIMA *et al*, 2011).

Para tanto, é fundamental que exista qualidade no ensino, o que é alcançado por meio de pesquisas e práticas pedagógicas que possibilitem reflexões, conhecimentos e atitudes, utilizando-se de uma educação participativa, crítica e dialógica e não contar apenas com o professor que ensina, porém, com a experiência do educando, instigando, dessa forma, uma construção conjunta de conhecimentos na busca pela mudança social (FREIRE, 1987).

Por fim, acredita-se que as abordagens suscitadas levantadas nas obras de Paulo Freire são essenciais para as estratégias de ensino durante as aulas de EF. Ademais, defende-se que o professor, pautado em uma educação libertadora, motive os alunos para o desenvolvimento de uma sensibilização política e social autônomas, e que os mesmos sejam questionadores da realidade na qual estão imersos.

Outro ponto importante, refere-se à necessidade de se levar em consideração as experiências de vida dos alunos, mediante já citado anteriormente, à proporção que os mesmos têm muito a contribuir e isto pode ser usado no favorecimento de seu senso crítico, buscando a conscientização nos termos das práxis freireana.

2.3 Como ensinar?

Nas aulas de Educação Física, os aspectos procedimentais são mais facilmente notáveis, à medida que a aprendizagem desses conteúdos está necessariamente atrelada à experiência prática.

Portanto, devem ser buscados meios para assegurar a vivência prática da experiência corporal e, no momento em que se insere o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem devem ser levadas em consideração sua realidade social e pessoal, a percepção de si e do outro, dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade (PERRENOUD, 2000).

A partir da inclusão, pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, em que o mesmo tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses.

Na aprendizagem e no ensino da cultura corporal de movimento, para o aluno EJA, é necessário o acompanhamento da experiência prática e reflexiva dos conteúdos, na aplicação de contextos significativos. Durante esse acompanhamento, diversificando estratégias de abordagem dos conteúdos, aluno e professor podem participar de uma integração cooperativa de construção e descoberta, em que o aluno contribui com seu estilo pessoal de desenvolver e refletir, e assim de aprender trazendo em alguns momentos a síntese da atualidade para o instante da aprendizagem (recursos de troca de informações, conhecimentos prévios, informações da mídia etc.) e o professor promove uma visão organizada do processo, como possibilidades reais (experiência sócio culturalmente construída, referência para a leitura).

Na EJA, não apenas o professor promove a visão organizada do processo, porém este se completa com a possibilidade da ação dos alunos, como responsáveis também pelo ensino e aprendizagem dos colegas.

A EF na EJA deve possibilitar a discussão sobre a prática pedagógica a partir dos seguintes aspectos, mediante Bracht (1992), Libâneo (1992) e Moreira (2002):

- a) o entendimento da influência do processo de escolarização na apropriação da cultura corporal de movimento;
- b) o reconhecimento do aluno de EJA como aquele que tem uma história

- pessoal com algumas das práticas da cultura corporal de movimento;
- c) a necessidade de incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem, como aquele que tem um conhecimento e estabelece uma relação pautada sobre valores atribuídos a essa cultura;
 - d) d) o reconhecimento da necessidade de rever a prática pedagógica, no sentido de ir ao encontro do aluno, sem deixar à margem as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem;
 - e) a necessidade da formação continuada do profissional de educação física escolar, a fim de que esse coautor, no processo de ensino e aprendizagem, também possa refletir sobre sua prática a luz das concepções de ensino que incorporou como aluno, como professor, com toda a complexidade de valores e objetivos estabelecidos nos diferentes panoramas.

A seguir, destacam-se algumas atividades que poderão ser desenvolvidas em projetos interdisciplinares, ou como núcleos de interesse, nesse contexto, na intenção de apresentar sugestões para que, por várias metodologias, efetivem-se o desenvolvimento de competências e as habilidades relacionadas ao convívio social, ao trabalho em grupos cooperativos e à participação de debates

Algumas sugestões para orientações didáticas, pautadas em Silva e Vasconcelos (2015):

- a) visualização de vídeos em que se possam discutir as temáticas referentes à construção do conhecimento na área, tais quais política no futebol, a questão da estética e a indústria de consumo de produtos dietéticos;
- b) elaboração de projetos, em que seja mapeada a cultura corporal de movimento de cidade ou região, destacando esporte, dança, teatro, circo, atletismo, tanto populares quanto eruditos e elitistas;
- c) desenvolvimento de levantamento das ofertas de consumo e participação e dos locais para práticas corporais de lazer;
- d) elaboração de um guia de lazer com dicas de utilização etc.;
- e) desenvolvimento de atividades esportivas com as seguintes discussões: de gênero, de exclusão e inclusão e de diferenças etárias. Exemplo: o futebol;
- f) desenvolver projetos Esportivo-culturais entre escolas da mesma região (proposta de um festival de jogos do qual todos os alunos participem);
- g) elaboração de projetos que vislumbrem o conhecimento corporal, por meio do auto toque, que envolva a relação dos órgãos com o equilíbrio corporal, o Sistema integrado, o Prazer e o Relaxamento.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi efetivado a partir das vivências ocorridas na Divisão de Educação Física Desporto e Lazer, do Centro Educacional Rio Anil (DEFIDEL) da Fundação CINTRA.

Os métodos de pesquisa utilizados neste estudo foram de cunho bibliográfico, e ainda usou-se a pesquisa integrativa qualitativa, de forma que se proporcionasse a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática e, no estudo de caso, como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à aplicação de entrevista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse tópico trazem-se alguns recortes que ilustram as concepções de ensinar e aprender na EJA na instituição de ensino inquirida, tomando os resultados da pesquisa como aporte para futuras discussões que envolvam o desenvolvimento de estratégias de ensino de EF na EJA.

Assim, dispõem-se, no quadro abaixo, as informações, sujeito da pesquisa foi a Gestora Pedagógica do Turno Noturno.

Quadro 1 - Síntese das respostas

Ambiente / Clima	<p>A noite funciona somente a EJA, porém, embora com algumas conquistas significativas, ainda existem algumas ações ainda pouco privilegiadas, em detrimento da valorização de outras ações voltadas para o ensino regular.</p> <p>Há ainda a necessidade de que sejam valorizadas as ações em benefício dessa modalidade de ensino.</p>
Mentalidade / Resistência	<p>Existe uma mentalidade de resistência dos pais em fazer matrícula de alunos repetentes por vários anos (2 a 3 vezes, por exemplo), mesmo sendo constatado que esse aluno não se encaixa no modelo do ensino regular.</p> <p>A resistência se refere à visão dos pais de que há violência a noite no percurso até chegar a escola e no retorno para casa.</p>
Perfil do Aluno	<p>A maioria muito jovem</p> <p>Entre 18 a 44 anos no médio</p>
Proposta Pedagógica	<p>Pedagogia de Projetos para todas Disciplinas incluindo Educação Física.</p> <p>Atividades avaliativas diárias por projeto avaliado;</p> <p>Recuperação paralela; Dias temáticos de prevenção</p>
Pospostas de Melhoria	<p>A proposta da legislação da SUPEJA- SEDUC (2018) desenvolverá ações de compromisso com a melhoria do ensino, bem como propondo melhores resultados no que se refere ao aprendizado do aluno.</p>

Ações Desenvolvidas (mudança de mentalidade no planejamento e na prática pedagógica e melhoria na evasão escolar)

Aula teórica palestras sobre promoção da saúde e cidadania.

Prática de exercícios

Ações efetivadas através da mudança da prática pedagógica e mediante um trabalho com a pedagogia de projetos com atividades diárias para notas.

Desafios diferentes com metodologias ativas e inovadoras: oficinas, gincanas, pesquisas, elaboração de relatórios, produções de blogs. Seminários, passeios, exposições, painel, exibição de filmes

Ações diárias de fortalecimento da EJA na escola, junto a toda comunidade escolar

Incentivo a participação de toda comunidade escolar valorizando os projetos e eventos da EJA, que acontecem no noturno.

Estes resultados influenciarão o desfecho da promoção da qualidade e estilo de vida ativo dos alunos, através da pedagogia projetos. Desta forma, pretende-se, com os resultados adquiridos: a) identificar os fatores de promoção e proteção a qualidade de vida nos alunos; b) relatar ações que promovem e protegem a qualidade de vida; c) ratificar que a melhora da qualidade de vida sofre grande influência de prática de alguma atividade física no cotidiano dos alunos, focando em experiências que destacam algumas das condições fundamentais para ensinar o aluno a aprender, ajudá-lo a tomar consciência do que sabe e a continuar aprendendo pela vida afora. A intenção é que professores e alunos trabalhem juntos na construção do conhecimento, aproximando-se de uma concepção sociocultural, na qual a EF se encaixe.

5 CONCLUSÃO

Assim, através da pesquisa realizada, efetivando-se uma análise sobre o trabalho desenvolvido, ficou marcada a relevância temática em questão para refletir sobre a EF na EJA, em indagações como: como esses alunos pensam, quais as suas concepções de ensino e aprendizagem em relação ao seu papel como educandos, o papel do professor, de que maneira é vista a educação.

Em virtude disso, o que se desenvolveu no percurso da pesquisa da qual emergiu esse artigo, apoiado na concepção freiriana, em que educando e educador passam a refletir juntos sobre a aprendizagem, dialogando, aprendendo coisas que

servirão para solucionar os problemas existentes no grupo, e a agir com consciência, pensando sobre suas atitudes.

A pesquisa efetivada contribuiu para a análise da situação da Educação Física na Modalidade EJA, da escola referida, em que se perceberam avanços significativos no desenvolvimento das ações.

Por fim, compreendeu-se que a EF na EJA que muitas ações tiveram grandes resultados principalmente a diminuição da evasão escolar e a participação maciça nas aulas de EF, motivadas pelas mudanças sugeridas no Plano Anual do EJA- CINTRA , através da pedagogia projetos com e com o desenvolvimento de metodologias ativas e inovadoras e atividades avaliativa diárias para notas estimulando a frequência diária do alunado.

Percebe-se ainda algo falho que deve ser reavaliado, no que tange na formação inicial dos professores de EF nessa modalidade, buscando conhecer o perfil de alunos dessa modalidade onde deverá promover uma aprendizagem significativa dos conteúdos estudados nas aulas de Educação Física da EJA, ampliando o currículo no sentido de contemplar conteúdos relacionados à realidade sociocultural do aluno..Muitas mudanças devem acontecer para que o caminho da EF na EJA seja traçado de forma transformadora, com um olhar para o desenvolvimento do professor e do aluno que está ali para ser preparado para a vida independente de sua idade.

Almeja-se que esta pesquisa sirva como direcionamento de atenções das práticas de EF na EJA, como uma etapa inacabada dentro da educação básica, e que suscite novas pesquisas com a mesma temática, tendo em vista a incessante necessidade de apresentar estudos que venham a incrementar a compreensão do campo de saberes da EF na EJA.

E, por fim, possibilitou o repensar da formação profissional da própria professora pesquisadora, ao oportunizar um tempo de estudo valioso para pesquisa e reflexão de suas ações em sala de aula, levando-a a ressignificar sua prática, no sentido de refletir sobre a sua ação docente e buscar formas de superação.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, R. M. Educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de**

Educação, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 37-49, jan./ jun. 2013.

CASTELLANI FILHO, L. Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n. 1, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (coords.). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, J. O. **Importância da educação física no ensino noturno na visão dos alunos das escolas públicas do município de Porto Velho/ RO**. 2012. 51 f. Monografia (Licenciatura

Plena em Educação) - Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2012.

LIMA, Allan Benevides; *et al.* Orientações para a Educação Física na EJA - Uma experiência em construção. In: CARVALHO, Rosa Malena. **Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, PR, CRV, 2011.

MOREIRA, W. W. **Educação Física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

Orientações curriculares para o ensino médio: caderno de educação física (2019). Governo do Estado do Maranhão. Retirado a 13 de janeiro, 2020, em <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/CADERNO-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-F%C3%8D-SICA-FORMATADO-E-ATUALIZADO-EM-24-ABRIL-2018.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Educação Física. (2000). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Retirado a 13 janeiro, 2019, em <https://www.cpt.com.br/pcn/pcn-parametros-curriculares-nacionais-do-6-ao-9-ano>.

Referencial curricular educação física- 1º ao 9º ano: Ensino fundamental / Secretaria de Estado e da Educação. ____ São Luís: SEDUC

Referencial curricular educação física - Ensino médio / Secretaria de Estado e da Educação. ____ São Luís: SEDUC

SILVA, Keila Mourana Marques; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. **Ensinar e aprender sob o olhar de alunos da EJA**: mediações da educação popular. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT06-3564.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.



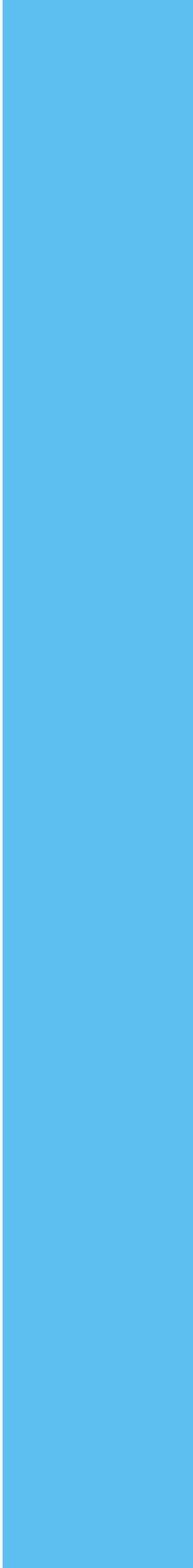


CAPÍTULO 16

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mayara Carvalho de Oliveira

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.16



1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar na EJA deve se pautar na relação professor/aluno com a mediação dos conhecimentos e contextos na qual os seres humanos colocam-se como sujeitos e não como objetos do processo educativo. Isso significa afirmar que professor e aluno ensinam e aprendem ao problematizar as concepções de mundo no confronto com a realidade e constroem práticas transformadoras (FREIRE, 2011). Com base nesse pressuposto, este artigo apresenta uma teorização sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos ofertada no turno noturno, constituído pela diversidade de sujeitos no processo educativo.

2 CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Frigotto (2004) enfoca a preocupação de se levantar a discussões acerca da vulnerabilidade dos indivíduos das classes populares no que se refere à escolarização e à entrada precoce no mundo do trabalho. Para tanto considera os reflexos da sociedade de estrutura capitalista, com profundas desigualdades e contradições, com destaque para a realidade brasileira.

No Brasil, a EJA tem como grande desafio atualmente apresentar meios pedagógicos que superem a situação de exclusão em que vive uma parcela significativa de jovens e adultos. A EJA, portanto, não deve se limitar aos conteúdos de sala de aula, deve proporcionar aos educandos (as) uma leitura de mundo, orientando-os a organizarem-se como sujeitos sociais, favorecendo o protagonismo e o compromisso com a transformação social, o desenvolvimento de criticidade necessária para a compreensão e atuação na sociedade em que se encontra inserida. Assegura assim também o que consta na Constituição Brasileira como direito público subjetivo.

No contexto da sala de aula, muitas vezes os professores acabam tendo a sua prática pedagógica influenciada por ideias, concepções e teorias das quais, por vezes, eles próprios não têm consciência. Cada professor tem uma dada compreensão sobre o que é o ser humano, o que é ensinar, o que é aprender, qual ritmo de aprendizagem dos alunos, o que é educação, quais são os conteúdos que devem ser ensinados, qual a melhor metodologia para ensiná-los, etc.

O principal problema é que muitas vezes, essa compreensão dos professores acaba sendo uma interiorização não refletida de determinadas condutas profissionais majoritárias, o que gera a crença de que esta é a maneira “natural” de ensinar, desconhecendo que estas práticas supostamente “naturais” são originadas a partir

de determinadas teorias e, portanto, são suscetíveis de serem analisadas, categorizadas e submetidas à revisão crítica. Assim, discutiremos nessa conjuntura, a prática educativa do professor de Educação Física,

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA EM EJA

Um dos aspectos que pode conduzir a uma proposta de humanização da formação na EJA caracteriza a prática pedagógica em Educação Física. As atividades físicas têm ganhado notório destaque no cotidiano da sociedade. A busca por padrões de beleza levam muitas pessoas a pagar altos preços do ponto de vista econômico e de saúde. A necessidade de realizar atividades físicas para manter uma qualidade de vida e a saúde, também tem sido motivador para o início de uma rotina ativa. No entanto, historicamente dentro da escola as aulas de educação física nem sempre são valorizadas.

A maneira simplificada com que a área é vista, sem reconhecer seus conhecimentos juntamente com a percepção intensa de práticas corporais, desvalorizam o profissional e até o torna dispensável no ambiente escolar (BETTI, 1992). Outra barreira da educação física na escola é a falta de um suporte que registre o que foi ensinado e aprendido, como o livro didático (MATOS et al, 2015). Essa ausência de material pedagógico impresso, marca a relevância de outras disciplinas em detrimento da educação física.

Lidar com um componente curricular historicamente percebido equivocadamente pelos alunos e professores e institucionalizado em segundo plano é um desafio para os profissionais, uma vez que mesmo de boa vontade em mudar esta percepção, o professor de educação física encontra uma resistência no aluno nos assuntos que não sejam esportivos.

Um grande marco para a valorização deste profissional, está relacionada com a inclusão da educação física como disciplina obrigatória nas escolas, a partir da LDB/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI. Desta forma, a educação física e seu currículo puderam ser repensados para favorecer o desenvolvimento integral do aluno, valorizando corpo e mente. Tornando possível utilizar as atividades corporais para educar (FREIRE E SCAGLIA, 2009).

O desenvolvimento de atividades intelectuais, gestuais e sensoriais são objetivos necessários para serem alcançados nas aulas de educação física. Momentos exclusivamente práticos tem sido deixados de lado para proporcionar aos alunos

a oportunidade de reflexão sobre situações atuais relacionadas direta ou indiretamente com os desportos. Estimular a reflexão, a tomada de decisões e pensar o movimento, demonstram também que a área tem o que ensinar (FREIRE, 2009; SOARES et al, 2009).

Assim, a quadra se torna também sala de aula, proporcionando ao profissional diversas possibilidades de ensino e maiores oportunidade e dispositivos de aprendizagem. Silva, 2007; Murcia, 2005; Correia, 2006, afirmam que os jogos são exemplos de atividades em quadra que desenvolvem a consciência coletiva, o respeito e o conviver em grupo. Saberes esses, que serão utilizados fora da quadra desmistificando os rótulos de uma educação física tecnicista.

Outra possibilidade nas aulas de educação física é articular o conteúdo previamente sistematizado ao longo da escolarização (ROSÁRIO e DARIDO, 2005) com conteúdos de outras disciplinas, fazendo a interdisciplinaridade, ampliando possibilidades de ensino e experiências nos alunos (FALCÃO et al, 2012)

Para isso, Castellani Filho, 2009, afirma que para a prática pedagógica da educação física é preciso ter uma noção de historicidade cultural corporal. Entender que o movimento humano é uma evolução e uma resposta à estímulos e necessidade humanas. Portanto, entender o corpo biologicamente é necessário mas, incluir ao currículo dos cursos de graduação em educação física as ciências humanas e sociais articulados com as áreas técnicas-biológicas e o objeto de estudo da educação física, completa o futuro profissional e supri as necessidades de discussão cultural na área (DAOLIO, 2010).

Inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física, 1998, enfatizam que a seleção dos conteúdos devem levar em conta a importância da relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos discentes. Desta forma, os conteúdos precisam proporcionar ao aluno uma análise da realidade e sua inserção transformadora na sociedade (BERTINI JUNIOR e TASSONI, 2013).

Assim, a educação física na EJA é uma disciplina que deveria ser mais valorizada no ambiente escolar, uma vez que tem a possibilidade de se desenvolver dentro e fora da sala de aula convencional, de vivenciar teoria e prática em assuntos que estimulam o pensar, o agir, refletir sobre situações e problemas sociais e culturais, além de oferecer propostas inovadoras para solução de problemas.

4 CONCLUSÃO

Na contemporaneidade, a construção de um conhecimento dinâmico torna-se um desafio cada vez maior. Por isso, é necessário desenvolver no âmbito da EJA, ações nas quais a escola constitua um espaço de renovação, onde tradições e ideias podem ser discutidas e não simplesmente reproduzidas. Paralelamente, essa perspectiva promove a renovação da motivação discente ao trabalhar com a realidade dos alunos e de sua própria experiência enquanto ponto de partida para as discussões e adequação dos conteúdos, focando no projeto de vida do jovem.

Como sujeitos de sua própria história, os alunos da EJA devem ser capazes não só de dominar uma série de competências e habilidades, mas também de transformar a realidade em que vivem, considerando sua diversidade. Articulada das necessidades dos educandos e educandas, o ensino de Educação Física pode tornar-se, para alunos e alunas da EJA, espaço de construção dos saberes em processos de humanização permitindo que a escola constitua-se em espaço de promoção e de inserção social.

REFERÊNCIAS

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Jul-Set; 27(3):467-83.

BETTI M. **Perspectivas na formação profissional**. In: Gebara A, Moreira WW. Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus; 1992. (Coleção Corpo & Motricidade).

CASTELLANI FILHO L. **Metodologia do ensino de educação física**. 2a ed.rev. São Paulo: Cortez; 2009.

CORREIA, Marcos Miranda. **Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na educação física escolar**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 27, n. 2, 2006.

DAOLIO J. **Educação física e o conceito de cultura**. 3a ed. Campinas: Autores Associados; 2010. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FALCÃO, J. M. et al. **Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/ artes de fazer na Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 615-631, jul./set. 2012.

FREIRE JB, SCAGLIA AJ. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione; 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude e trabalho. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (orgs). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2004, 304 p.

MATOS, Juliana Martins Cassani; SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; SCHNEIDER, Omar; NETO, Amarílio Ferreira. **CONTEÚDOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: saberes compartilhados nas narrativas docentes**. Rev. Educ. Fis/UEM, v. 26, n. 2, p. 181-199, 2. trim. 2015.

MURCIA, Juan Antonio M. **Aprendizagem através do jogo**. Artmed Editora, 2005.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. **A sistematização dos conteúdos da Educação Física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, set./dez. 2005.

SILVA, ANTÔNIA PEREIRA DA. **A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS / BRINCADEIRAS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESPORTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**. Universidade de Brasília. São Luís, 2007.

SOARES CL, TAFFAREL CNZ, VARJAL E, CASTELLANI FILHO L, ESCOBAR MO, BRACHT V. **Metodologia do ensino de educação física**. 2a ed.rev. São Paulo: Cortez; 2009.

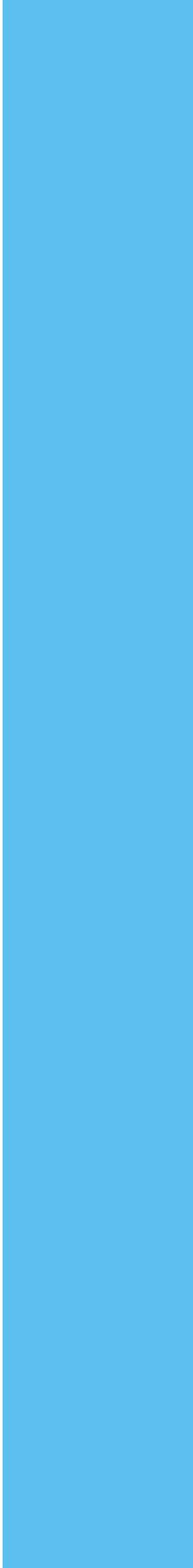


CAPÍTULO 17

REFLEXÕES FORMATIVAS SOBRE CINEMA E METODOLOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Andrea Cristine Colins Martins

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.17](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.17)



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho caracteriza o memorial de formação no Curso de Especialização em práticas assertivas em didática e gestão da educação profissional integrada à educação de jovens e adultos (EJA/PROEJA). A experiência formativa ocorreu na modalidade à distância, por meio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) em articulação com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) no Pólo São Luís - Maranhão (MA).

Com a inserção no curso, realizou-se a opção pelo itinerário formativo de docência diante da atuação profissional no âmbito da rede estadual de ensino. A inserção nesta especialização buscou oportunidade de enriquecimento da discussão sobre as possibilidades do trabalho pedagógico na EJA.

Assim, este trabalho representa instrumento de reflexão da prática formativa, uma produção autoavaliativa sobre os estudos realizados e ao mesmo tempo, um instrumento confessional das possibilidades de atuação profissional na EJA levando-se em consideração o trabalho com cinema.

2 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E RELATO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA

Minha trajetória profissional como docente tem forte vinculação com a EJA. Após o concurso público e ao assumir a docência, fui encaminhada para contexto de oferta da EJA onde desenvolvi atividades durante dez anos. Nesse processo, ministrei disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura em turmas de EJA do Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA). A escola faz parte da rede pública estadual de ensino do Maranhão. Até 2018, ofertou no turno noturno, a EJA nos níveis Fundamental e Médio. Em 2019, durante alteração na estrutura administrativa estadual, o CINTRA é convertido em unidade plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) (MARANHÃO, 2019).

No contexto em que desenvolvi atividades na EJA do então, CINTRA, havia nessa modalidade, em média 35, exercendo a função no regime estatutário e nomeados a partir de concurso público. O grupo apresentava formação em nível superior com jornada de trabalho de 20 horas semanais, 13 horas de regência e 7 horas para planejamento e formação.

A escola atendia à época, 7 mil alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio nas modalidades regular e EJA. Além do prédio matriz contendo 87 salas de aula, há um prédio anexo com 12 salas. O noturno era constituído por 6 turmas de

EJA Fundamental e 10 turmas de EJA Médio e quantitativo total discente de em média 500 alunos.

Nessa conjuntura, entrei em contato com a divulgação da proposta da Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA). A formação ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) estava articulada à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por meio do pólo de educação à distância (UEMANET).

O curso representava a ampliação de minhas possibilidades formativas em busca de fundamentação ao arcabouço experiencial que eu já havia realizado no contexto da modalidade EJA. Significou oportunidade de encontro com outras experiências docentes, fomento à qualificação profissional e compreensão da EJA como campo de lutas na oferta do direito à educação. Busquei de forma imediata, ingresso no curso objetivando enriquecer meu campo de práticas de ensino-aprendizagem considerando a identidade da EJA em sua realidade, ancorando-me na temporaneidade, memória coletiva e nos saberes próprios dos educandos.

No que se refere à EJA/ Proeja, percebi que nas últimas décadas, a política educacional se revestiu de ações direcionadas à promoção de direitos essenciais à educação, em oposição à visão mercadológica constituinte da conjuntura social (GENTILLI, 2013), enfocando a produtividade do trabalhador. Nessa perspectiva, despontou a proposta de formação profissional articulada à EJA e o redimensionamento da relação escola-trabalho na formação juvenil. O Plano Nacional de Educação aponta, portanto, duas metas para a EJA:

(...) Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. Sendo 10 estratégias voltadas ao cumprimento dessa meta, que devem ser consideradas pelos entes federativos (...). Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 37-40).

Com isso, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, regulamentado através do decreto 5.840/2006, abrangendo cursos e programas de educação profissional no nível fundamental e médio, revelando a necessidade de uma política de qualidade aos jovens e adultos. Conforme Oliveira & Scopel (2016, p. 138), “o Proeja parte do processo de redemocratização do país, como projeto societário, fruto das lutas dos movimentos sociais, organizações acadêmicas, culturais e sindicais”.

Apesar de representar considerável avanço no campo das políticas educacionais para EJA, o PROEJA enfrenta desafios no âmbito de sua operacionalização. Dentre eles, sua execução em um contexto social no qual predomina o imaginário dual de conformação dos direitos sociais a partir das posses e bens da população:

A forma de pensar que tem se naturalizado, entre nós, em função da submissão a esse modelo de sociedade que caracteriza a formação social capitalista, sob a égide do neoliberalismo, impõe ao país um projeto de desenvolvimento econômico, com vistas a responder às demandas desse modo de produção (OLIVEIRA & SCOPEL, 2016, p. 139).

Assim, o Brasil caracteriza um país de extrema desigualdade econômica que se reflete na organização da sociedade e na oferta de políticas públicas. Tal fato imprime à educação uma lógica de formação vinculada às demandas do capital, apesar de preconizar no texto da legislação a universalização da educação para todos (OLIVEIRA & SCOPEL, 2016).

A lógica capitalista na oferta de EJA que reflete no PROEJA, também constitui um dos entraves da referida modalidade de ensino na rede estadual do Maranhão que apresenta carência de políticas de fomento. Nos últimos anos, a oferta de EJA tem sido reduzida pela transferência de docentes do noturno para o diurno que representa o foco das ações governamentais por meio da educação integral. Assim, com racionalização de custos, a rede estadual mantém poucas escolas ofertando EJA, estimulando ainda, os alunos à participação no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), para obtenção de certificação, o que representa apenas a conclusão do Ensino Médio em termos cartoriais, sem necessariamente sinalizar formação e muito menos profissionalização.

De modo geral, ainda que o Proeja caracterize possibilidade de inclusão social de jovens e adultos trabalhadores no cerne da escolarização articulada à formação profissional, o paradigma inclusivo que o norteia enfrenta entraves ideológicos. Tal situação decorre das contradições impostas por um modelo de sociedade liberal que produz a desigualdade e necessita dela para se manter.

Outro ponto de destaque no curso se reporta à atuação do professor no contexto da EJA. Percebe-se que mudanças no contexto educacional suscitaram a flexibilização dos procedimentos de ensino na busca de um processo mais significativo para o aluno. É essencial a necessidade docente de apresentar saberes como a contextualização dos conteúdos e o aumento da participação discente nas intervenções tornando o processo dialógico e não unilateral.

O curso evidenciou a importância de se considerar o trabalho pedagógico na EJA pautado numa didática que explore situações comunicativas por meio de metodologias dinâmicas. Assim, compreende-se o papel da escola na EJA como ferramenta que possibilita a apropriação de conteúdos escolares básicos, concretos e indissociáveis da realidade social. O aluno, por sua vez é uma pessoa concreta que determina e é determinada pelo social, político e individual; sendo o mundo, o contexto em que pela reflexão e práxis pode ser transformado pelo aluno (LIBÂNEO, 2002).

Com base nessa perspectiva, o professor além de intelectual, é educador, ou seja, media o processo ensino-aprendizagem a partir dos conteúdos selecionados no currículo em vinculação à cultura e à sociedade. Para tanto, esse profissional toma a didática como mecanismo de facilitação da relação dos conteúdos com os interesses dos alunos.

Nesse sentido, a avaliação passa a ser concebida num sentido processual, formativo para melhorar a prática e não como punição numa perspectiva seletiva. A esse respeito, MARTINS & BARROS (2019, p. 18) referem que:

A avaliação formativa observa o desenvolvimento da aprendizagem do estudante [...] permitindo a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino. Também possibilita ao professor o planejamento de atividades de revisão e enriquecimento em busca dos objetivos estabelecidos previamente.

A didática nessa perspectiva enfatiza a busca por uma educação crítica pela reflexão de seu contexto social. É parte integrante dessa abordagem, portanto, o respeito à diversidade, a atitude de aceitação do outro em suas diferenças e particularidades. E, além disso, um ensino dialógico baseado em relações diretas do conteúdo com a experiência do aluno, propiciando-lhe a socialização e uma participação ativa na democratização da sociedade.

Assim, sobre a prática docente percebi que devo primar pela criação de situações desafiadoras adotando procedimentos didáticos que favoreçam a pesquisa, a explicitação dos conhecimentos prévios dos alunos, a análise compartilhada de sua origem e racionalidade, bem como o confronto dessas argumentações científicas, a avaliação da pertinência das explicações e a reconstrução de significados. Com base nessa abordagem, a didática na EJA possibilita que o aluno desenvolva competências de aprender a aprender e de pensar e agir com autonomia.

A partir do debate evidenciado no curso, busquei redimensionar a atuação docente na EJA e destaco alguns aspectos que permearam o desenvolvimento de minha postura profissional. Tornou-se primordial, considerar a prática social como fio

condutor do processo educativo. A transposição didática do contextualizada pelo discurso da luta por melhores condições de vida, trabalho e engajamento no processo de transformação social. A postura evidenciou possibilidades aos discentes de se educarem no interior desta luta enquanto agentes sócios históricos na construção de uma sociedade inclusiva, justa, democrática e igualitária.

Outro ponto constitui a construção e organização coletiva do conhecimento. O processo educativo passou a ser assumido pelo coletivo. Por meio da troca de saberes e experiências, estabeleceu-se um espaço de aprendizagem colaborativa respeitando-se as diferenças, as diversidades, baseado na dialética e no diálogo, na interação em igualdade de condições, na apropriação do conhecimento enquanto um bem coletivo.

Paralelamente, o trabalho como princípio educativo passou a perpassar o diálogo com os alunos como eixo articulador da teoria e da prática. Busquei possibilitar a produção e a elaboração de um novo saber sobre o processo de trabalho, as relações de trabalho e o próprio trabalho pedagógico, o espaço escolar e a educação.

Por fim, me tornei mais atenta ao respeito e à valorização das pessoas dos seus saberes expressos no conjunto de crenças, valores, símbolos, conhecimentos oriundos da formação pessoal, da prática no trabalho e das suas vivências. Assim, busquei evidencia-los no processo educativo e articulado com os novos conhecimentos trazidos pela escola, propiciando o avanço na construção e apropriação do conhecimento.

A porposta formativa da especialização enriqueceu, portanto, meu entendimento sobre o ensino na EJA e sua caracterização enquanto modalidade de acesso ao direito pela educação pública, gratuita e inclusiva.

3 CINEMA E METODOLOGIA DE PROJETOS NA EJA

O cinema caracteriza valioso recurso pedagógico, na transposição didática por meio da exibição de filmes em sala de aula. Constitui um método de problematização de imaginários acerca de saberes e objetos de conhecimento.

Além de popular é ferramenta intuitiva vinculada à cultura audiovisual. É comum aos estudantes em seus cotidianos a apreciação de filmes, seja no cinema, através do vídeo e do DVD e na própria televisão. Os filmes representam objetos do imaginário em relação a conceitos e acontecimentos que compõem nosso meio social e o campo cultural.

O audiovisual segue enquanto entretenimento de massa do nosso século, tendo seu alcance ampliado por meios de circulação e canais de difusão: streaming, aplicativos de celular, canais de TV por assinatura, salas de cinema de ultradefinição. Na conjuntura contemporânea, o cinema suscita a ubiquidade do audiovisual retratando aspectos afetivos, sociais e culturais que devem ser discutidos no cotidiano escolar. Assim, a abordagem do cinema na EJA não perpassa somente por considerá-lo instrumento de abordagem do audiovisual, trata-se de criar possibilidades para a reflexão sobre o que é e o que faz o audiovisual na nossa vivência diária.

Para a inserção do cinema como ferramenta pedagógica na EJA, surge a necessidade de ressignificação dos conteúdos escolares no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, mais especificamente no que concerne à sua forma de organização. Assim, a forma de organização adotada caracterizou-se pelos projetos de trabalho que, como coloca Zabala (2002, p. 53), “permitem aos alunos analisar os problemas, situações e acontecimentos dentro de um contexto em sua globalidade, utilizando para isso, os conhecimentos das disciplinas e sua experiência sócio-cultural”.

Os projetos de trabalho suscitam necessidades de aprendizagens e, nesse processo, os alunos se defrontam com os conteúdos das diversas disciplinas. Com isso, os conteúdos deixam de ter um fim em si mesmo e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação na realidade de forma crítica.

No projeto de trabalho, três momentos devem ser configurados. Em primeiro lugar, é necessário ter um problema que pode ser sobre uma inquietação ou sobre uma posição a respeito do mundo. Esta etapa caracterizada como problematização é o ponto de partida e consiste no momento em que o professor apresenta aos alunos a proposta de realização do projeto. É também neste ponto que o docente tem a possibilidade de verificar os conhecimentos prévios do aluno.

A partir daí, é importante trabalhar as diversas maneiras de olhar o mundo por meio de atividades de pesquisa e estudo que caracterizam a etapa de desenvolvimento do projeto. Nela, são construídas situações de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de busca de respostas, associando as novas informações aos conhecimentos prévios.

Por último, encontra-se a síntese, na qual as convicções iniciais vão sendo superadas e reconstruídas formando novos esquemas de conhecimento que vão servir de base para as futuras aprendizagens. O aluno poderá também estar de posse de um produto dos trabalhos por ele construído no decorrer do processo. Por isso, a referida etapa pode receber a denominação de culminância, marcada ainda pela

postura avaliativa de todo o processo. É importante frisar que apesar de estarem aqui detalhados isoladamente, os três pontos constituem momentos do desenvolvimento de um projeto e não etapas estanques.

Os projetos de trabalho não caracterizam apenas uma proposta de renovação de atividades, uma opção criativa, mas sim, uma mudança de postura que exige o repensar da prática pedagógica. Sob essa perspectiva, sua utilização contribui decisivamente para transformar o espaço escolar em um meio estruturante favorável à construção de aprendizagens significativas.

Assim, se adequam perfeitamente à utilização pedagógica do cinema. Tal fato constitui um processo a ser relacionado com os conhecimentos prévios dos alunos em associação com os conteúdos socialmente relevantes. Nesse sentido, podem ser realizadas criação de cineclubes, festivais, produção de recursos audiovisuais, gênero documentário e exposições com debates.

4 CONCLUSÃO

A prática pedagógica contemporânea requer uma nova visão em relação a sociedade vigente na qual os professores e os alunos da EJA se encontram inseridos. Segundo Martins e Barros (2019, p 19): “[...] com o desenvolvimento da sociedade, intensas mudanças nas formas de produção, na ciência e na cultura, foram diminuindo o poder da nobreza e intensificando o poder da burguesia, de modo a surgir a necessidade de um ensino ligado às exigências do mundo da produção e dos negócios, contemplando, também, o desenvolvimento das capacidades e interesses individuais”.

A formação e a identidade do professor do séc. XXI estão intrinsecamente ligadas na maneira como o mesmo trabalha no seu processo de ensino e aprendizagem, que na EJA deverá ser ligada a realidade social dos alunos buscando conteúdos significativos a vida dos mesmos e que estes sejam escolhidos pelo corpo docente após conhecerem a realidade social do aluno, segundo Martins e Barros (2019, p. 30): “[...] a seleção dos conteúdos e a organização das atividades para prover um ensino criativo e independente; o empenho na formação de hábitos, atitudes e convicções ligadas à vida prática dos alunos; a valorização da sala de aula como meio educativo; e à formação do espírito de coletividade, solidariedade e ajuda mútua sem esquecer os aspectos individuais dos sujeitos”.

Para Araújo (2018, p. 4): “[...] é necessário pensar que a formação de professores para a educação profissional deve assumir o desafio de articular a educação

profissional aos processos de elevação da escolaridade, de modo integrado, entendendo este como travessia para um projeto mais avançado, pautado na ideia de formação omnilateral”. Portanto, é necessária uma nova visão em relação a sociedade vigente na qual os professores e os alunos da EJA se encontram inseridos, buscando assim, formar alunos numa sociedade que necessita de uma transformação da realidade social.

Nesse contexto, o cinema no cotidiano da EJA por meio de projetos caracteriza portador textual pela via da imagem. Representa, assim, a oportunidade de discutir aspectos sociais pela análise da linguagem ficcional enquanto representação da realidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FEITOSA, Danilo da S. Do bucólico Cutim ao bairro Anil. Monografia (Curso de História - Universidade Estadual do Maranhão), São Luís, 2016.

GENTILI, Pablo; STUBRIN Florencia. Igualdade, Direito à educação e Cidadania: Quatro evidências de uma década de conquistas democráticas. In: GENTILI, Pablo (Org.). Política Educacional, Cidadania e Conquistas democráticas. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2002

MARANHÃO. Medida provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019. Reorganiza a estrutura da Empresa Maranhense de Administração de Recursos Humanos e Negócios Públicos - EMARHP, extingue a Comissão Central Permanente de Licitação, recria a Secretaria de Estado do Turismo, transforma a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais em Secretaria de Estado de Programas Estratégicos e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, São Luís, 2019.

MARANHÃO. Proposta pedagógica - CINTRA. SEDUC MA, 1993.

MARTINS, Dayse M. et al . The Legend of Zelda: Jogos Eletrônicos e Intervenções Pedagógicas na Abordagem sobre Medievalismo. **Revista Hipertexto**, v. 4, p. 21-52, 2014.

MARTINS, Dayse M; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista . A Gamificação No Ensino De História: O Jogo ‘Legend Of Zelda’ Na Abordagem Sobre Medievalismo. **Holos** (Natal. Online), v. 7, p. 299-321, 2016.

MARTINS, Dayse Marinho. As repercussões do ENEM no currículo do Ensino Médio das escolas estaduais no Maranhão: o caso do CINTRA Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís MA, 2019, 189 f.

MARTINS, Francy Izanny; BARROS, Rejane Bezerra. Didática e Avaliação da Aprendizagem Aplicada à Educação Profissional Integrada à EJA. Rio Grande do Norte: Ifrn Ead, 2019.

MASTROCOLA, Vicente Martin, Doses Lúdicas: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento. Edição do autor: São Paulo, 2013.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço, et. al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In. SOUZA, Elizeu Clementino de. e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet, FAPERJ, 2008.

OLIVEIRA, Edna Castro; SCOPEL, Edna Graça. Uma década do proeja: sua gênese, balanço e perspectivas. *Holos*, [S.l.], v. 6, p. 120-144, out. 2016.

SCHMITZ, Egídio. Fundamentos da Didática. 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Porto Alegre: ARTMED, 2002.

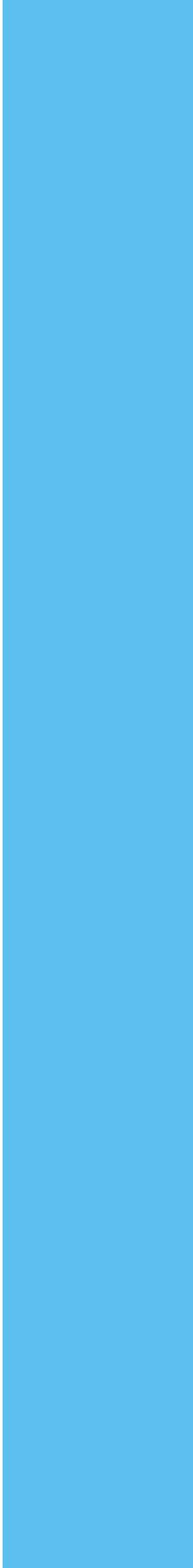


CAPÍTULO 18

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

*Claudia Regina Corrêa Garcez
Edith Maria Rocha dos Santos*

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.18](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.18)



1 INTRODUÇÃO

A bordamos neste artigo, breve teorização sobre a interrelação da educação patrimonial com o currículo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de repensar o currículo da EJA e a organização do saber, a fim de potencializar a aprendizagem de forma significativa, contribuindo para a formação cidadã. Nesse sentido, o enfoque busca possibilidades de transformar a escola em uma instituição aberta, que valorize interesses, conhecimentos e expectativas, favorecendo um currículo em práticas e não somente em enunciados de programas e conteúdos.

Ssuscitamos o fomento à educação patrimonial, por meio de eventos, pesquisas e práticas pelos discentes bem como, formação continuada com os docentes. Assim, propomos problematizar a questão histórica do contexto social da comunidade escolar e abordando aspectos da memória local, auxiliando numa formação cidadã e crítica.

2 PATRIMÔNIO HISTÓRICO E CURRÍCULO NA EJA

A Constituição Brasileira, desde 1937, já acentuava sobre a importância do Patrimônio Cultural para o Brasil. (BRASIL, 2019) Entretanto, nos anos 90, com a ampliação da política de tombamento e o desenvolvimento do papel dos institutos históricos e artísticos na composição do patrimônio brasileiro, viu-se um crescimento na importância dos estudos relativos ao tema, para a formação do cidadão brasileiro. (IPHAN, 2020)

Nesse contexto, o Ensino de História, aliado à uma metodologia que valorize a educação patrimonial no Brasil, fomentando as práticas que levem à identidade, memória e conservação, tem sido um instrumento de referência para a discussão e amplitude do tema. (ORIÁ, 2001)

Dessa forma, duas situações colocam-se como desafio para o ensino-aprendizagem. De um lado, a propagação da ideia de patrimônio, entendido como “o conjunto dos saberes, fazeres, expressões, práticas e seus produtos, que remetem à história, à memória e à identidade do povo”. (HORTA, et al, p. 10, 2011)

E do outro, o aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e suas peculiaridades no desenvolvimento educacional, bem como as transformações, pelas quais essa clientela passou, tendo características próprias na aquisição do conhecimento, tais como o domínio das tecnologias (ou não), o local de produção cultural à que pertence, o cotidiano social-econômico, dentre outros (DI PIERRO, et al, 2008).

Levando-se em conta que o conceito de Patrimônio para o ensino de História, por exemplo, destaca-se no termo Patrimônio Histórico-Cultural, ressignificado desde sua origem até hoje, em razão da permanente crítica historiográfica do que realmente expresse, no âmbito social, a identidade dos mais diversos grupos; vê-se a necessidade de estudos e metodologias que favoreçam o olhar ampliado e analítico acerca do que é, como e pra quê preservar, e por que estudar sobre patrimônio, observando que esse estudo deve possuir um significado real para que o aluno compreenda que as ações de preservação, não são meramente objetivas ou mecânicas, mas de manutenção da sua identidade, do que referencia o seu povo, as suas características, a sua cultura. (HORTA, et al, 2011)

Diante disso, tanto os bens móveis e imóveis, “cuja conservação seja de interesse público” (ORIÁ, p. 67, 2001) por ligar-se à memória coletiva de um povo e sua respectiva identidade (Patrimônio Material); quanto as “práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas” (ORIÁ, p. 67, 2001), que se vinculam à cultura de grupos ou indivíduos reconhecidamente importantes para a memória deste (Patrimônio Imaterial), acentuam experiências memoriais afetiva e coletiva de um povo, gerando herança, identidade, costume e dando significado à história do mesmo. (ORIÁ, 2001)

Pode-se ainda complementar com outra subdivisão de Patrimônios, levando-se em conta, que eles podem inserir-se nos dois primeiros tipos. São eles: o Patrimônio Vivo, caracterizado por “pessoas ou grupos que detenham conhecimento ou técnica necessária para a produção e preservação de aspectos da cultura popular e tradicional” (BIONDO, p. 15, 2016); e o Patrimônio Natural, que se destaca por ser “os bens relativos ao meio ambiente e que podem ser classificados como culturais a partir do seu relacionamento com a sociedade”.(BIONDO, p. 15, 2016)

O estudo do Patrimônio torna-se importante para a sociedade, por relacionar-se à tudo que a cultura de um determinado grupo aceita, reinventa e mantém na memória coletiva como algo que identifique os costumes, hábitos e origem deste povo, colaborando assim, para a promoção da identidade, tanto local (como esse povo se vê), quando global (como os outros os vêem). (BAUMAN, 2005)

É justamente nesse composto, que os estudos e metodologias que se preocupem em trabalhar o Patrimônio Histórico e Cultural devem atentar, já que, historicamente, o Brasil e, mais especificamente, o Maranhão, passaram por processos culturais de dominação, repressão e trocas simbólicas, às quais acabaram por mitigar algumas formas culturais, em detrimento de outras.

Dessa forma, o ensino-aprendizagem que se pretenda incentivar o conhecimento acerca da história e cultura de um povo e, conseqüentemente, promover a pesquisa e preservação da memória, deve consistir em conhecer, contrapor e resignificar as ideias oficiais pré-existentes (como o processo de Tombamento, por exemplo) com o que o cotidiano, o presente, o lugar de fala do grupo que estuda, fazem parte. (BIONDO, 2016)

Nesse processo, destaca-se que, enquanto sujeito de uma realidade cultural complexa, excludente e manifestadamente diversa, o aluno da EJA (Educação de Jovens e Adultos) deve ser levado às ações básicas para a instrumentalização no estudo sobre Patrimônio Histórico Cultural: “a observação, o registro, a exploração e a apropriação”. (HORTA, et al, p. 11, 2011)

3 CONCLUSÃO

Assim, diante da ampla leitura acerca de Patrimônio Histórico Cultural, destaca-se uma dupla função: estudar o Patrimônio Histórico e Cultural de um povo, é, em primeiro lugar, uma investigação, com métodos e técnicas próprias para, a partir daí, acolher ou não, o que fora dado como memória pelos povos passados. Outrossim, ao estudar o Patrimônio de um povo, quem o faz, produz conteúdo, recria ou desconstrói o que está pré-estabelecido, formando assim, um novo pensamento. (ORIÁ, 2001)

Por fim, vale ressaltar que a clientela discente à qual a EJA comporta, por si só, já contribui muito na formação do pensamento sobre Patrimônio, sobretudo porque seu local cultural, suas bases sociais e sua forma de leitura de mundo, se conectam com o conceito amplo de Patrimônio, tornando-o assim, o protagonista no ensino-aprendizagem sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005
- BIONDO, Fernanda Gabriela. **Desafios da educação no campo do patrimônio cultural: Casas do Patrimônio e redes de ações educativas**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Ed. 2019
- DI PIERRO, Maria Clara. VOVIO, Claudia Lemos. ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de Jovens e Adultos: Lições da Prática*. Brasília: Unesco, 2008.

HORTA, Maria de Lourdes P.; GRUMBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Q. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 2011 (1996)

IPHAN. **Bens Móveis e Imóveis Inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional** - Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - 4ª edição revista e atualizada - Rio de Janeiro, 2020 (1994)

ORIÁ, Ricardo. **Memória e Ensino de História**. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2001.



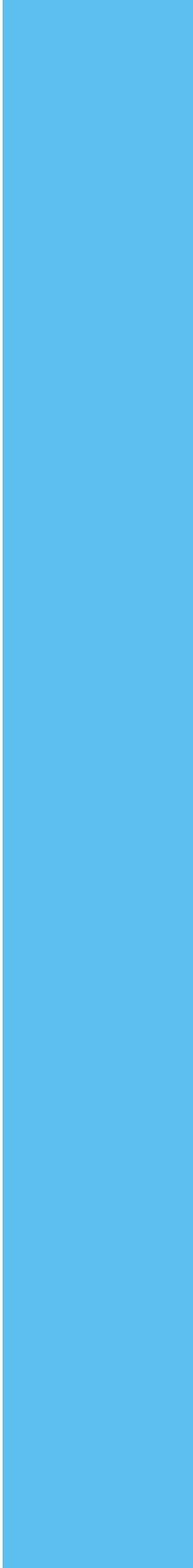


CAPÍTULO 19

AZULEJARIA NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Luciane Araujo Piedade

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.19



1 INTRODUÇÃO

As produções estéticas adaptam-se às mudanças temporais e às exigências das modas e dos gostos, recebendo características singulares em seus diversos estilos. Neste trabalho nos interessa, o azulejo oitocentista.

Como foi dito, neste século, observa-se a produção em série dos azulejos, tornando-se mais baratos e acessíveis, passando a figurar um pouco por toda parte, deixando, a partir daí, de ser um privilégio dos mais afortunados. De maneira que registra-se uma significativa alteração na utilização do azulejo, o qual passou também a ser usado na decoração das fachadas dos prédios e moradias.

Com as transformações ocorridas, em termos de produções, assistiu-se, ainda que de uma forma mais lenta, à gradual introdução das novas técnicas de produção e de decoração de azulejos. De forma que surgem vários padrões oriundos de fábricas portuenses e lisboetas, que devido à ligações comerciais, chega até o Brasil, principalmente, no Maranhão.

A pesquisadora Dora Alcântara, catalogou os padrões de azulejos, utilizados no revestimento de fachadas nas cidades de São Luís e Alcântara, de modo que foram registrados 144 padrões diferentes, como foi mencionado no quarto capítulo. E para designar esses padrões, foi usado algumas convenções, tais como: padrões - P; cercadura - C; Frisos - F; acrescentando uma referência à técnica: E - estampilhas; R - relevo; M - com efeito semelhante à técnica de aresta mudejar; m - marmoreado ; D - decorados com a utilização de decalcomania; 1 - em cor ou brancos sem decoração e A - padrões de tipo mais antigo.

É significativo o número de padrões encontrados em São Luís ricos em decoração, tendo uma composição visual não figurativa e permitindo que se faça uma disposição variada em um mesmo padrão, o que permite uma leitura visual com os elementos compositivos.

Desse modo, neste artigo foram analisados seis padrões e uma guarnição, através de fichas de 1 a 7 em anexo de modo a evidenciar suas perspectivas de utilização no ensino de Artes Visuais.

2 ANÁLISE DE AZULEJARIA

É verificável na **Ficha 01**, azulejos da Fábrica Constância, sendo encontrado com frequência nas ruas de São Luís, com motivos florais, e com ligeira variações,

com a técnica estampilhada e em policromia. O motivo principal do padrão é formado pela união de quatro azulejos de padrão 2x2 com composições diferentes.

A partir da mesma estrutura formal, esse padrão possui outros similares com variações apenas nas cores e nos seus elementos centrais.

No modelo 1 observa-se ao centro tanto uma flor como uma estrela ao mesmo tempo, em que indica direções horizontais, verticais e inclinadas, formando assim um quadrado e um triângulo, e ao centro da figura uma forma circular em negativo, que chama atenção. São cores (azul e amarelo) primárias, fria e quente.

O modelo 2 é composto pelas cores vermelho, verde e azul. As linhas das folhagens do centro são sinuosas, sendo composta por uma seqüência de linhas curvas. As quatro folhagens dos cantos interno do desenho remetem a uma idéia de quadrado, ao passo que as linhas curvas enquadraram-se em um losango.

Enquanto no modelo 3 além das linhas retas e curvas, existem também pontos que direcionam o olhar para as extremidades formadas por elementos de ligação. Finalmente no 4 modelo, evidencia-se ao centro um ornamento que é composto por uma seqüência de linhas curvas em forma de uma figura ambígua composta por um losango e uma cruz, intercalada por espaços positivos e negativos..

Nesses padrões, os pontos têm uma grande peso visual, pois estão próximos uns dos outros e guiando o olhar do observador de maneira que em determinados momentos, ele é induzido a seguir direções. Suas linhas são quebradas e circulares, ajudando o olhar a percorrer por todo o padrão. Outro elemento visual observável é a textura, pois os pontos e as linhas formando os motivos florais, criando uma ilusão óptica, levam o observador a percebê-la visualmente.

Ficha 02 padrão eixo radial possui azulejos policrômicos, em azul, vermelho, amarelo e verde. O padrão é composto nos cantos externos por motivo naturalista, ao passo que no centro por motivo floral em radial circular em negativo, assume a cor branco do próprio esmalte do azulejo, criando contrastes por oposição e figura de fundo. Sendo constituído por um círculo que é interrompido nos quatro cantos, formando assim o desenho inverso à contra forma circular, ou seja, em um dos extremos da diagonal do azulejo. Ainda à cerca do centro, pode-se verificar uma estrela com 8 pontas, de modo que dentro da estrela possui um círculo sendo tocado por um ponto. Quando uni os quatro azulejos, podem-se observar outros fatores, tais como: no centro umas folhagens em forma triangular. Nessas folhagens apresentam linhas retas (horizontais e verticais) e curvas. Nas flores formas de um

losango. É muito evidente as linhas retas e curvas (azul) que direcionam para algum lugar, às vezes remete uma sensação de está dentro de um labirinto, em busca de saída. Este padrão possui cores quentes, frias, primárias, secundárias, terciárias e complementares. Foram produzidos na Fábrica de Sacavém, na cidade de Lisboa, com dimensão 12X12.

Ficha 03 apresenta azulejos monocromáticos, em dois tons de azul, possuindo como centro radial uma estrela de 8 pontas, intercalada por pequenas formas trilobadas externadas por forma em negativo em forma de cruz em posição diagonal. A linha é um elemento visual bem característico neste padrão, possuindo nas formas retas e direções poligonal ou quebrada, sugerindo um ritmo constante à composição. Foi fabricado na cidade do Porto, na fábrica não identificada, utilizando-se da técnica de estampilha, com dimensão 12x12.

Ficha 04, mostra azulejos da segunda metade do século XIX, sendo fabricados no Porto, em Portugal, na fábrica de Massarelos. É verificável que são policromáticos (azul e amarelo), relevados com motivos florais, ou seja, possui uma flor ao centro da peça. Em cada pétala da flor observa-se uma laçarias que indicam as direções de horizontal e vertical. A flor está enquadrada na forma losangular, enquanto que externamente, é observável ramagens, podendo-se elencar que nos cantos consta formas em negativo que assemelham-se a corações. As linhas apresentam nos contornos, inclinações e sinuosidades. Outro elemento visual que enriquece esse padrão, é a combinação de texturas, onde primeiramente a visão convida o espectador a tocar nos azulejos, ou seja, tem qualidades visuais e táteis. Este padrão possibilita analisá-lo de outra forma, pelo qual inverte-o, de maneira que uni-se as ramagens que até então estavam na parte exterior do triângulo e passam a interiorizar a forma triangular. Em cada lado do triângulo, constam umas linhas curvas que se encontram em determinado momento e forma um semicírculo. Há entretanto, umas folhagens em trifólio que aparecem apenas em metade sugerindo assim a continuidade do padrão.

Ficha 05, azulejos portugueses monocromáticos com dois tons de azul. Podendo-se frisar que possui detalhes naturalistas formados flores e folhas estilizadas, dividindo-se ao meio em dois triângulos equiláteros, um em positivo e o outro em negativo. O negativo possui apenas $\frac{1}{4}$ de flor no vértice oposto externos do padrão. Nos cantos apresentam metade de uma flor, como elementos de ligação, ao passo que na inversão, estas pétalas se unem formando uma flor ao centro, inserida em um losangulo em negativo, enquanto que os cantos são preenchidos com detalhes naturalistas sendo contornado por linhas sinuosas. Há entretanto linhas inclinadas,

retas, curvas, ou seja, mista. Quanto aos tipos de traçado, todas as linhas são cheias ou contínuas, sendo os traços feitos sem nenhuma interrupção, tornando o movimento visual rápido. Sua origem é da cidade de Lisboa, com padrão 2x2, usando técnica de estampilhado e fabricada em Calçadas dos Cesteiros (Roseira).

Ficha 06, azulejos policromados, em azul, rosa e laranja, desse modo fazendo parte do “sistema de classificação das cores, onde o azul e laranja se contrastam simultaneamente, pois estão colocados juntos, um a lado do outro, tendo as saturações dos seus matizes alteradas. Contém linhas retas quebradas, paralelas na parte superior e inferior do azulejo, dando idéia de movimento e que formam a figura de dois losangos. E ainda formam triângulo nas extremidades. Este padrão pode ser analisado tanto com as figuras respectivamente em posição horizontal e vertical, sendo que uma remete idéia de ascensão e a outra de calma. A justaposição das cores neste padrão dá uma sugestão de volume em forma de cubos escalonados. A repetição de cores e formas criam na composição seqüências rítmicas formando padrões e produzindo um ritmo constante em diferentes direções do movimento visual.

Ficha 07 temos uma guarnição em cercadura provavelmente de originária da cidade de Lisboa ou regiões próximas, produzida na técnica da estampilha, apresentando monocromania em dois tons de azul. É observada na sua composição uma linha reta e grossa, sendo entrelaçada por uma fita rendada nas pontas, sugerindo um certo dinamismo à guarnição, pela sucessão de pontos do rendilhamento, como também pelo entrelaçamento das ramagens.

A maioria dos padrões analisados são estampilhados, a propósito é a principal técnica azulejar da época oitocentista e são originárias de Lisboa e Porto, obedecendo ao padrão 2 x 2. Observa-se nesses padrões e guarnições variados elementos visuais que estão impregnados nos desenhos estilizados, mesmo com toda sua simplicidade. Possuindo uma capacidade de atrair e envolver o observador.

3 UTILIZAÇÃO DA LEITURA VISUAL A PARTIR DO ELEMENTO AZULEJAR

Diariamente as pessoas são bombardeadas por imagens cheias de cores, formas, luzes e tantos outros elementos visuais que estão carregados de informações sobre a cultura e o mundo em que se vive gerando dessa forma uma necessidade de uma educação visual que oferece subsídios de percepção, análise e diferenciação dos significados das imagens. Preconizando a importância de se aprender a lê-las e interpretá-las para compreender e dar sentido ao mundo.

Assim, tal aprendizagem pode oferecer compreensões mais amplas, como capacidade de analisar os significados da imagem, os motivos que levaram à sua realização, como ela se insere na cultura da época, como é consumida pela sociedade e as técnicas utilizadas pelo autor. Em síntese, de conhecedor de artistas e estilos, o aluno passa a ser leitor, intérprete e crítico das imagens presentes no seu dia-a-dia.

Além desses conhecimentos, o aluno passa a conhecer, compreender e respeitar sua cultura e as demais. A isso torna-se necessário que se:

[...] aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações (FUSARI & FERRAZ, 1993, p.49).

Aliado a esse aspecto, Brasil (1998, p. 53), acrescenta que os alunos sejam capazes de:

[...] contextualizar nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Portanto, faz-se necessário favorecer possibilidades expressivas através do contato com a linguagem visual, procurando significados na leitura e releitura de seu ambiente natural, possibilitando ao aluno um maior conhecimento de si, da sociedade em que vive e outras sociedades.

Ao professor, sabedor disso, caberá analisar e explorar juntamente com seus alunos essas imagens, uma vez que o ensino se torna mais abrangente quando utiliza representações visuais, pois assim elas permitem a aprendizagem de tudo o que os textos escritos não conseguem revelar.

Essa leitura pode ser realizada numa infinidade de fontes, algumas efêmeras, como a televisão, videoclipe, videogame, Internet, cinema, outdoor e outras perenes históricas, como o azulejo, com suas características visuais específicas carentes ainda de maior conhecimento dos seus códigos visuais.

Associado ao ensino regular em Artes, a temática azulejar é inserida na linguagem das Artes Visuais, especificamente como um tipo de arte aplicada com valores estéticos característicos de diversas épocas e inseridos historicamente ao contexto maranhense.

O azulejo com seus ricos padrões, é um suporte característico de produções visuais, que podem ser assimilados para o ensino no aproveitamento racional, diversos elementos da linguagem visual, além de conhecer e experimentar materiais

e técnicas diferenciados, e de elevar o entendimento sobre a cultura das diferentes comunidades.

Este ensino deve ser estruturado a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que sugerem que as escolas trabalhem no ensino de arte com a idéia da integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização, indicações estas da Proposta Triangular, introduzida no Brasil pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que surgiu na perspectiva de valorizar o ensino da Arte na escola.

Assim sendo, a produção ou fazer artístico, refere-se ao momento da criação de produzir, concretizar-se por meio da experimentação de variadas técnicas, e assim esta produção deve ser consciente e fundamentada, devendo ser constante em todo o processo do aprendizado artístico; leitura e está vinculada pela análise estética e crítica da produção artística, em que o aluno vai apreciar e compreender, tanto no ponto de vista dos elementos quanto no ponto de vista temático e filosófico; e contextualização histórica é o momento em que o aluno estabelece parâmetros entre sua realidade, da obra e do artista que a produziu.

Cabe ressaltar que a proposta triangular é uma alternativa, que dá algumas orientações para a sua aplicação, deixando a critério do professor a seleção, encaideamento de conteúdos de linguagem e a realização dos mesmos.

Neste contexto, todos estes eixos podem ser aplicados em qualquer nível do ensino escolar, segundo decisão do professor, em conformidade às adequações específicas de cada situação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: mar. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. *Arte na educação escolar*. [S.l: s.n.], 2002.

ANEXOS

FICHA 1

OBJETO – Azulejo estampilhado	
ORIGEM – Lisboa, Portugal	FABRICA – Constância
TÉCNICA – Estampilhado	DATAÇÃO – Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO – 13 x 13cm



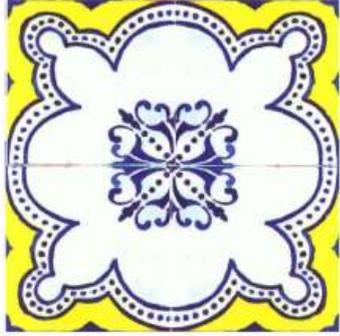
1



2



3



4



ANALISE FORMAL: sendo encontrado com frequência nas ruas de São Luís, com motivos florais, e com ligeira variações, com a técnica estampilhada e em policromia. O motivo principal do padrão é formado pela união de quatro azulejos de padrão 2x2 com composições diferentes. A partir da mesma estrutura formal, esse padrão possui outros similares com variações apenas nas cores e nos seus elementos centrais. No modelo 1 observa-se ao centro tanto uma flor como uma estrela ao mesmo tempo, em que indica direções horizontais, verticais e inclinadas, formando assim um quadrado e um triângulo, e ao centro da figura uma forma circular em negativo, que chama atenção. São cores (azul e amarelo) primárias, fria e quente. O modelo 2 é composto pelas cores vermelho, verde e azul. As linhas das folhagens do centro são sinuosas, sendo composta por uma seqüência de linhas curvas. As quatro folhagens dos cantos interno do desenho remetem a uma idéia de quadrado, ao passo que as linhas curvas enquadraram-se em um losango. Enquanto no modelo 3 além das linhas retas e curvas, existem também pontos que direcionam o olhar para as extremidades formadas por elementos de ligação. Finalmente no 4 modelo, evidencia-se ao centro um ornamento que é composto por uma seqüência de linhas curvas em forma de uma figura ambígua composta por um losango e uma cruz, intercalada por espaços positivos e negativos. Nesses padrões, os pontos têm uma grande peso visual, pois estão próximos uns dos outros e guiando o olhar do observador de maneira que em determinados momentos, ele é induzido a seguir direções. Suas linhas são quebradas e circulares, ajudando o olhar a percorrer por todo o padrão. Outro elemento visual observável é a textura, pois os pontos e as linhas formando os motivos florais, criando uma ilusão óptica, levam o observador a percebê-la visualmente.

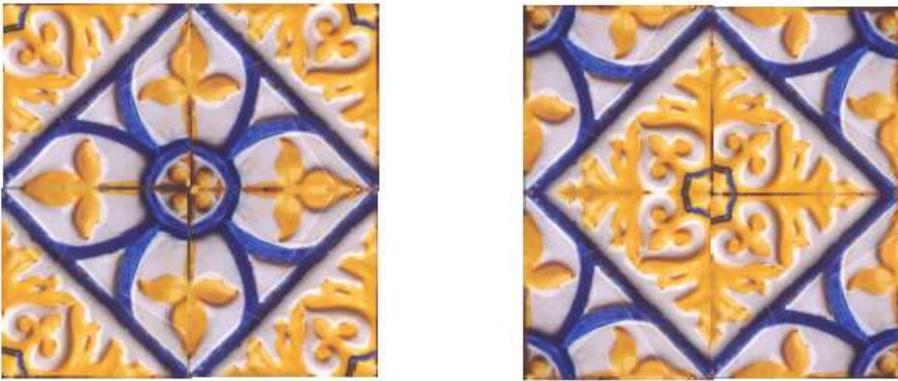
FICHA 2

OBJETO – Azulejo Estampilhado	
ORIGEM – Lisboa – Portugal	FÁBRICA – Sacavém
TECNICA – Estampilhado	DATAÇÃO – Século XIX (2ª metade)
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO – 13 x 13cm
	
<p>ANÁLISE FORMAL: padrão eixo radial possui azulejos policrômicos, em azul, vermelho, amarelo e verde. O padrão é composto nos cantos externos por motivo naturalista, ao passo que no centro por motivo floral em radial circular em negativo, assume a cor branco do próprio esmalte do azulejo, criando contrastes por oposição e figura de fundo. Sendo constituído por um círculo que é interrompido nos quatro cantos, formando assim o desenho inverso à contra forma circular, ou seja, em um dos extremos da diagonal do azulejo. Ainda à cerca do centro, pode-se verificar uma estrela com 8 pontas, de modo que dentro da estrela possui um círculo sendo tocado por um ponto. Quando uni os quatro azulejos, podem-se observar outros fatores, tais como: no centro umas folhagens em forma triangular. Nessas folhagens apresentam linhas retas (horizontais e verticais) e curvas. Nas flores formas de um losango. É muito evidente as linhas retas e curvas (azul) que direcionam para algum lugar, às vezes remete uma sensação de está dentro de um labirinto, em busca de saída. Este padrão possui cores quentes, frias, primárias, secundárias, terciárias e complementares.</p>	

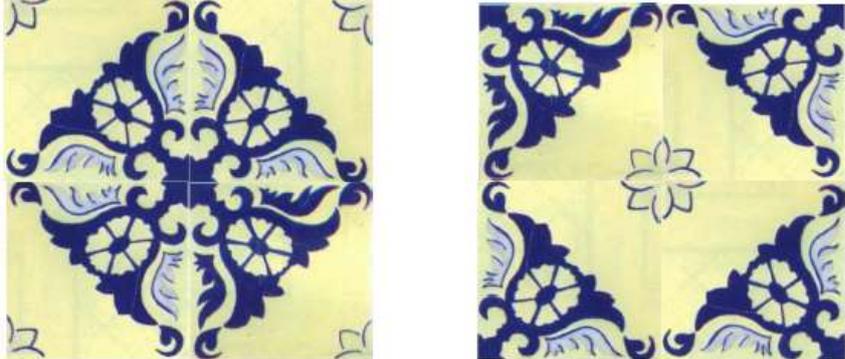
FICHA 3

OBJETO – Azulejo estampilhado	
ORIGEM – Porto, Portugal	FÁBRICA – Não identificada
TÉCNICA – Estampilha	DATAÇÃO – Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO – 13 x 13cm
	
ANÁLISE FORMAL: apresenta azulejos monocromáticos, em dois tons de azul, possuindo como centro radial uma estrela de 8 pontas, intercalada por pequenas formas trilobadas externadas por forma em negativo em forma de cruz em posição diagonal. A linha é um elemento visual bem característico neste padrão, possuindo nas formas retas e direções poligonal ou quebrada, sugerindo um ritmo constante à composição.	

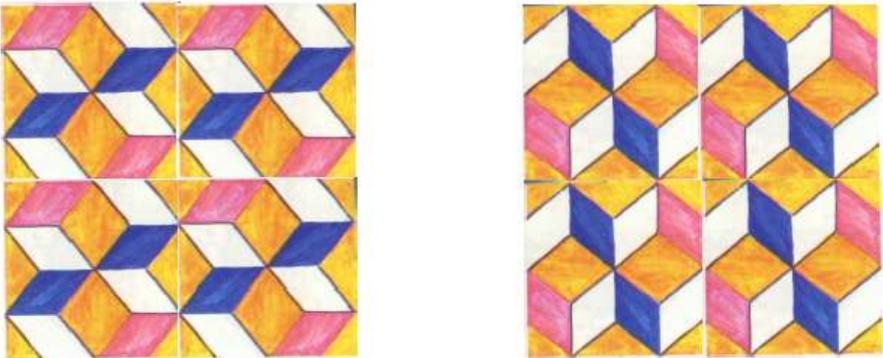
FICHA 4

OBJETO – Azulejo relevado	
ORIGEM – Porto, Portugal	FABRICA – Massarelos
TÉCNICA – Relevado	DATAÇÃO – 2ª metade do Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO -
	
<p>ANÁLISE FORMAL: é verificável que são policromáticos (azul e amarelo), relevados com motivos florais, ou seja, possui uma flor ao centro da peça. Em cada pétala da flor observa-se uma laçarias que indicam as direções de horizontal e vertical. A flor está enquadrada na forma losangular, enquanto que externamente, é observável ramagens, podendo-se elencar que nos cantos consta formas em negativo que assemelham-se a corações. As linhas apresentam nos contornos, inclinações e sinuosidades. Outro elemento visual que enriquece esse padrão, é a combinação de texturas, onde primeiramente a visão convida o espectador a tocar nos azulejos, ou seja, tem qualidades visuais e táteis. Este padrão possibilita analisá-lo de outra forma, pelo qual inverte-o, de maneira que uni-se as ramagens que até então estavam na parte exterior do triângulo e passam a interiorizar a forma triangular. Em cada lado do triângulo, constam umas linhas curvas que se encontram em determinado momento e forma um semicírculo. Há entretanto, umas folhagens em trifólio que aparecem apenas em metade sugerindo assim a continuidade do padrão.</p>	

FICHA 5

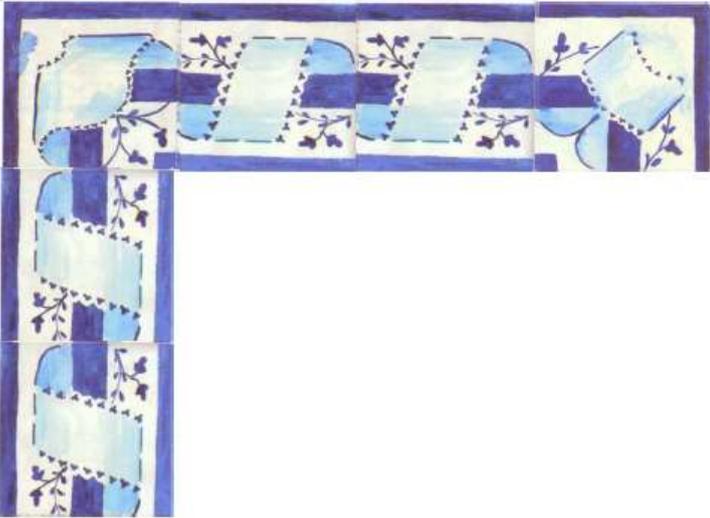
OBJETO – Azulejo Estampilhado	
ORIGEM – Lisboa – Portugal	FÁBRICA – Calçado dos Cesteiros (Roseira)
TECNICA – Estampilhado	DATAÇÃO – 2ª metade do Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSAO – 13 x 13 cm
	
<p>ANÁLISE FORMAL: azulejos portugueses monocromáticos com dois tons de azul. Podendo-se frisar que possui detalhes naturalistas formados flores e folhas estilizadas, dividindo-se ao meio em dois triângulos equiláteros, um em positivo e o outro em negativo. O negativo possui apenas ¼ de flor no vértice oposto externos do padrão. Nos cantos apresentam metade de uma flor, como elementos de ligação, ao passo que na inversão, estas pétalas se unem formando uma flor ao centro, inserida em um losângulo em negativo, enquanto que os cantos são preenchidos com detalhes naturalistas sendo contornado por linhas sinuosas. Há entretanto linhas inclinadas, retas, curvas, ou seja, mista. Quanto aos tipos de traçado, todas as linhas são cheias ou contínuas, sendo os traços feitos sem nenhuma interrupção, tornando o movimento visual rápido.</p>	

FICHA 6

OBJETO – Azulejo estampilhado	
ORIGEM – Porto – Portugal	FABRICA – Não identificado
TECNICA – Estampilhado	DATAÇÃO – 2ª metade do Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO – 13 x 13cm
	
<p>ANÁLISE FORMAL: azulejos policromados, em azul, rosa e laranja, desse modo fazendo parte do sistema de classificação das cores, onde o azul e laranja se contrastam simultaneamente, pois estão colocados juntos, um a lado do outro, tendo as saturações dos seus matizes alteradas. Contém linhas retas quebradas, paralelas na parte superior e inferior do azulejo, dando idéia de movimento e que formam a figura de dois losangos. E ainda formam triângulo nas extremidades. Este padrão pode ser analisado tanto com as figuras respectivamente em posição horizontal e vertical, sendo que uma remete idéia de ascensão e a outra de calma. A justaposição das cores neste padrão dá uma sugestão de volume em forma de cubos escalonados. A repetição de cores e formas criam na composição seqüências rítmicas formando padrões e produzindo um ritmo constante em diferentes direções do movimento visual.</p>	

FICHA 7

OBJETO – Cercadura estampilhada	
ORIGEM – Lisboa – Portugal	FABRICA – Não identificada
TECNICA – Estampilhado	DATAÇÃO – Século XIX
PADRÃO – 2 x 2	DIMENSÃO -



ANALISE FORMAL: temos uma guarnição em cercadura provavelmente de originária da cidade de Lisboa ou regiões próximas, produzida na técnica da estampilha, apresentando monocromania em dois tons de azul. É observada na sua composição uma linha reta e grossa, sendo entrelaçada por uma fita rendada nas pontas, sugerindo um certo dinamismo à guarnição, pela sucessão de pontos do rendilhamento, como também pelo entrelaçamento das ramagens.



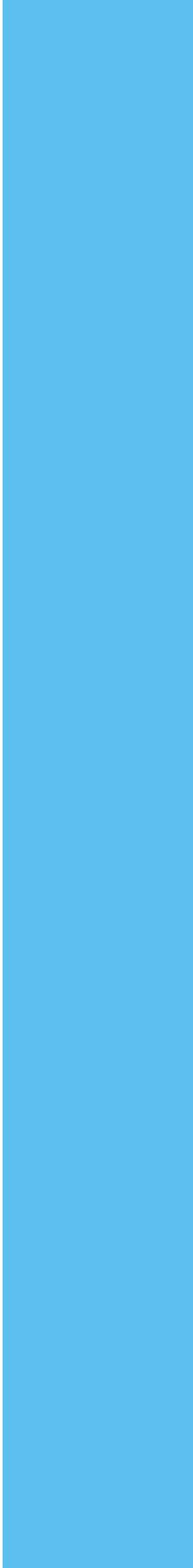


CAPÍTULO 20

PRÁXIS FORMATIVA E CONSIDERAÇÕES SOBRE LINGUAGEM TEATRAL NA EJA

Eline Goreth Silva Da Costa

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.20](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.20)



1 INTRODUÇÃO

Compreendendo o educador como responsável pelo ato de formar-se, atribui-se à formação continuada, o caráter de inerência à profissão docente. Assim, ela deve fazer parte de um processo de permanente desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. A formação não ocorre pelo acúmulo de cursos, palestras e técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e reconstrução contínua de uma identidade pessoal. Portanto, a formação continuada qualifica os profissionais ao instigá-los a se conhecerem e se aprofundarem num movimento permanente e sistemático de construção do conhecimento (NÓVOA, 1992).

Tomando por base esse pressuposto, este trabalho constitui memorial de formação referente ao Curso de Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA). A formação foi realizada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na modalidade à distância pelo Pólo da Univesidade Estadual do Maranhão (UEMA) em São Luís – MA.

No âmbito do curso, optou-se pelo itinerário formativo de docência em virtude do exercício dessa função no contexto da rede estadual de ensino. A experiência formativa na especialização perpassou pela ampliação pessoal dos estudos voltados para as relações entre educação, políticas públicas e currículo na EJA., em especial com a reflexão sobre o teatro no ensino de Arte. Objetiva-se no corpo deste trabalho, evidenciar um olhar analítico sobre a temática abordada no curso, tendo como aspecto relevante, o desempenho pessoal e os desdobramentos formativos sobre a prática profissional em docência na EJA.

A busca do aprimoramento na comunicação levou o homem a precisar de instituições que se dedicassem, com mais rigor, à tarefa de ensinar os códigos empregados nesse processo. Papel que foi delegado à escola e da qual exige, também, ajustes permanentes. Infelizmente, nesse âmbito, sobretudo no ensino da arte, a escola não atende, há muito, a necessidade de inovação em sua tarefa de educar. Fato que interfere no entendimento, apreciação e reflexão sobre o fazer artístico dentro e fora do contexto de seus muros. O cenário exposto foi decisivo na escolha do ensino da linguagem teatral como objeto de contextualização das reflexões formativas.

2 FORMAÇÃO E RELATO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NA EJA

Em meu histórico de atuação profissional, a inserção na EJA teve maior destaque nas atividades desenvolvidas no Centro Integrado do Rio Anil (CINTRA) no período de 2013 a 2018. A referida escola compõe o quadro da rede pública estadual de ensino do Maranhão e à época, realizava a oferta da EJA em níveis Fundamental e Médio no turno noturno.

A instituição, componente da rede pública estadual de ensino do Maranhão, à época ofertava EJA em níveis Fundamental e Médio no período noturno. Até esse contexto, era denominado CINTRA, pois a partir de 2019, foi transformado em unidade plena do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), e diante disso, nomeado atualmente UP Rio Anil. Após 25 anos, o CINTRA passa a integrar o corpo de unidades do IEMA: instituição de ensino, que objetiva oferecer educação profissional e tecnológica de nível médio. Nessa conjuntura, a EJA agrega atualmente turmas remanescentes, num estágio de transição da escola do regime parcial para o integral (MARANHÃO, 2019).

Durante minha atuação docente, esse estabelecimento de ensino ofertava Ensino Fundamental e Ensino Médio nas modalidades regular e EJA a um quantitativo de em média 8 mil alunos. A estrutura predial com 87 salas de aula contava ainda, com um prédio anexo de 12 salas. O período noturno possuía 6 turmas de EJA Fundamental e 10 de EJA Médio com aproximadamente 750 alunos. Meu exercício docente nesse panorama enfocou a disciplina - Arte - na qual fomentei práticas vinculadas ao teatro como manifestação artística. Para tanto, fomentei nos projetos didáticos, festivais culturais com os discentes.

Em meio a esse contexto, conheci a proposta da Especialização em Práticas Assertivas em Didática e Gestão da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA). O curso representou a possibilidade de estudo sobre a EJA no renomado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Desse modo, representou oportunidade singular a articulação com a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) por meio do núcleo de educação à distância (UEMANET).

Diante das experiências formativas da especialização, as reflexões referentes à atuação docente na EJA perpassaram pela perspectiva de compreensão do currículo integrado. Nesse sentido, destaco a abordagem do curso em relação à identidade

docente que suscitou reflexões sobre o ensino de Arte, em especial do Teatro, área de minha formação inicial.

Sobre a identidade docente, minha percepção se situou sobre a didática no processo de ensino-aprendizagem como elemento que explicita diferentes situações cotidianas articulando as vivências discentes, sobre a organização do mundo e a própria identidade, com práticas metodológicas enriquecedoras e enfatizando um caráter dialógico, reflexivo e transformador da sociedade. Assim, na EJA, os docentes precisam evidenciar a busca de formação discente num sentido significativo para a sociedade (QUEIROZ, 2019).

Despertei, portanto, o senso de compreensão do trabalho pedagógico na EJA como ato que precisa se voltar para o estabelecimento de uma escola, democrática, inclusiva, plural, participativa, que fomente a sustentabilidade e a igualdade de oportunidades para todos pela cidadania enquanto objetivo primordial da educação. É preciso, portanto, uma mudança de paradigma para entender que a educação tem a finalidade de promover a formação do cidadão. Por isso, o professor precisa reconhecer como referencial de ensino a aquisição de valores e o cultivo de virtudes pelos saberes da Ética.

É preciso contextualizar os conteúdos em sala de aula. O sentido é encadear ideias, acontecimentos, fatos para dar significado aos conteúdos ministrados, pois uma das razões do desinteresse pelo aprender e conseqüente fracasso escolar é o aluno não encontrar aplicabilidade, utilidade do que aprendeu em sua vida. Portanto, significar, contextualizar os conteúdos é importante para que os alunos adquiram o conceito do conhecimento aplicado e o senso ético necessário à vida em sociedade (QUEIROZ, 2009, p.32).

A postura do professor na transposição didática permite à escola incentivar a autonomia do educando na composição de valores, situando-o nas interações sociais. Nesse processo, a interdisciplinaridade assume um papel primordial diante do tratamento da informação e da produção do conhecimento. O saber interdisciplinar é essencial ao trabalho na EJA, pois permite romper com a concepção fragmentada de ensino, permitindo uma abordagem que contemple a unidade do ser humano.

O foco no atitudinal e o sentido interdisciplinar possibilitam a ênfase no caráter dialógico, reflexivo e transformador da sociedade contribuindo para a formação integral como cidadão efetivo. O enfoque reflexivo pressupõe uma pedagogia renovada e uma avaliação formativa que de acordo com MARTINS & BARROS (2019, p.18): “observa o desenvolvimento da aprendizagem do estudante quanto aos conhecimentos, às habilidades e às atitudes permitindo a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino”.

A renovação didática está relacionada, assim, à articulação entre os sujeitos da comunidade escolar num projeto coletivo. De acordo com Libâneo (2000), trata-se da oportunidade de a comunidade tomar sua escola nas mãos. Portanto, a didática usada pelo professor na EJA precisa identificar e aparar as lacunas na forma de ensinar, pela reformulação da transposição didática.

Em interlocução com essas considerações, busquei contextualizar minhas reflexões sobre o teatro e sua prática na escola, em especial na EJA. Durante o período em que vivenciei o cotidiano da EJA no CINTRA, mediei vivências no âmbito de projetos didáticos que culminaram com festivais de teatro. As experiências evidenciaram o teatro como ferramenta de integração entre discentes e suas realidades pela mediação docente.

Na experiência do teatro na escola, os alunos participavam desde o processo de organização teatral por meio de criação de linguagens cenográficas, que permitia o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre a obra. Portanto, com a postura docente mediadora, a participação discente no processo criativo do teatro demonstrou condições de ampliar a visão e o conhecimento, contribuindo para realização da obra como um todo e para o reconhecimento individual do aluno na produção coletiva.

No senso comum, a Arte na escola é percebida como componente curricular de menor relevância seja pela sua pequena carga horária ou em virtude de concepções distorcidas do currículo escolar. Esse pensamento se fundamenta na lógica que atribui significado à realidade num sentido racional sobrepondo a linguagem verbal e escrita às demais expressões. Segundo Duarte Júnior (2001) essa linguagem (oral e escrita) é baseada na lógica de tornar o mundo real ao homem. Portanto, cabe defender, dentro da escola, em especial na EJA, um tipo de conhecimento intuitivo, sensível e significante, priorizando um ensino que coloca em movimento os sentimentos e materiais inconscientes como base do processo de criação.

Os festivais mostraram como a encenação teatral na EJA deve ser considerada fundamental para o desenvolvimento individual no coletivo. Paralelamente à proposta de realização, na escola, das encenações, ocorreu a etapa preparatória na qual foram destacadas as significações históricas do teatro e diferentes funções sociais: como o homem utilizou o teatro para organizar o pensamento e promover a reflexão sobre as suas atitudes e comportamentos. Esse momento representou a vivência em aulas por meio de rodas de conversa despertando o interesse dos alunos a partir de suas vivências no sentido de fomentar a compreensão da atividade teatral.

A abordagem do teatro na EJA constitui desse modo, centro de experiências de afetividade e interação com o conhecimento de forma mais crítica para uma aprendizagem efetiva. Como professora de arte, busquei formas de estimular meus alunos para a afetividade, visando garantir o que Estés (1999, p. 15) chama de expansão da alma:

A arte é importante porque ela celebra as estações da alma, ou algum acontecimento trágico ou especial na trajetória da alma. A arte não é só para o indivíduo; não é só um marco da compreensão do próprio indivíduo. Ela é também um mapa para aqueles que virão depois de nós. O ofício de perguntar, o ofício de contar histórias, o ofício de ocupar as mãos — todos esses representam a criação de algo, e esse algo é a alma. Sempre que alimentamos a alma, ela garante a expansão.

Assim, com o aprofundamento sobre a prática pedagógica na EJA, propiciado pela especialização, desenvolvi a percepção de que para ocorrer um processo de aprendizagem, é necessário sentir a aquisição do conhecimento e dar importância ao fazer ao invés de receber conteúdos prontos e programados. O afeto externalizado através de produções criativas dos festivais no cotidiano da EJA evidenciou que a arte-educação pode promover uma aprendizagem que inclui, também, a dimensão do conhecimento sensível, podendo ser mais efetiva do que aquela que prioriza exclusivamente a lógica e racionalidade.

3 CONCLUSÃO

A escola de EJA precisa planejar, estudar, realizar e avaliar ações que oportunizem aos discentes, um currículo de participação concreta e efetiva na vinculação do conhecimento à realidade. Nessa ótica, a percepção de educar se apresenta pela perspectiva do diálogo, com abertura para possibilidades de troca e interação entre sujeitos portadores de conhecimentos, saberes, referências, percepções, visões do mundo e formulações. Educar perpassa, portanto, por enxergar nos outros, e em si mesmo, a possibilidade de cada sujeito ser criador, capaz de realizar elaborações ao problematizar a realidade.

A escola é o ambiente mais que propício para a aprendizagem da linguagem artística impulsionando inclusive mudanças no contexto social, uma vez que a convivência e o entendimento da arte possibilita a formação de cidadãos críticos, receptivos, solidários, e preocupados com uma qualidade de vida melhor para todos. O teatro, se empregado de forma adequada no contexto escolar pelo professor de arte, viabiliza a aprendizagem efetiva e significativa da linguagem teatral, imprescindível para o fazer dramático, assim como possibilita a reflexão sobre esse fazer e, em consequência sua apreciação. Trabalho que precisa ser desenvolvido com os

jovens, clientela inquieta e enérgica que frequenta as escolas de ensino médio da rede pública no país.

È inegável que essa é uma manifestação artística das mais apreciadas pelo público jovem, pois permite a livre expressão, a troca de experiências, é interativo e dinâmico, adequando-se perfeitamente ao comportamento inquieto e irreverente dos alunos nessa fase de seu desenvolvimento. Momento propício para que sejam estimulados a conviverem com a linguagem própria do teatral e se apropriem das diversas facetas que ela apresenta.

REFERÊNCIAS

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**, Criar Edições, Curitiba, 2001.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Editora Ática, 2000

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002

MARANHÃO. Medida provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019. Reorganiza a estrutura da Empresa Maranhense de Administração de Recursos Humanos e Negócios Públicos - EMARHP, extingue a Comissão Central Permanente de Licitação, recria a Secretaria de Estado do Turismo, transforma a Secretaria Extraordinária de Programas Especiais em Secretaria de Estado de Programas Estratégicos e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, São Luís, 2019.

MARANHÃO. **Proposta pedagógica - CINTRA**. SEDUC MA, 1993.

MARTINS, Francy Izanny; BARROS, Rejane Bezerra. Didática e Avaliação da Aprendizagem Aplicada à Educação Profissional Integrada à EJA. Rio Grande do Norte: Ifrn Ead, 2019. 43 p. Disciplina: A Didática e a Educação Profissional integrada à EJA.

MARTINS, Francy Izanny; BARROS, Rejane Bezerra. Didática e Avaliação da Aprendizagem Aplicada à Educação Profissional Integrada à EJA. Rio Grande do Norte: Ifrn Ead, 2019.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

QUEIROZ, Rouseane da S. P. **Teorias, planejamento e práticas de projetos curriculares pedagógicos**. Natal: IFRN, 2019.

QUEIROZ, Tânia Dias. **Como obter sucesso em sala de aula?** 3.ed. São Paulo: Rideel, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1988

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. 7^a Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000

SENA NETO, Bernardino Galdino de. **Gestão da Educação a Distância**. Natal: IFRN, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

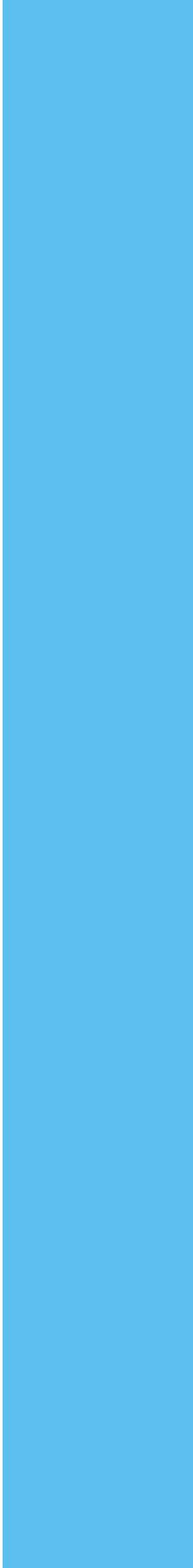


CAPÍTULO 21

ATRAVESSANDO O NILO COM A HISTÓRIA NA EJA: UMA VIAGEM VISUAL E INTERACIONAL SOBRE A CULTURA E SOCIEDADE EGÍPCIA NA ANTIGUIDADE

*Luis Claudio Santana
Letícia Teresa de Sousa Gonçalves*

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.21](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.21)



1 INTRODUÇÃO

Leccionar sobre História, nos dias atuais, tem se tornado um verdadeiro desafio; quiçá um dilema. Porque, sabendo-se que é necessário que o aluno se interesse pelo que está sendo ensinado, em termos educacionais, é preciso aguçar sua curiosidade, trazendo os fatos históricos para a realidade deles. Assim, em um contexto no qual a construção da identidade social perpassa a necessidade de uma percepção de pertença espaço-temporal dos acontecimentos de outrora (na representação daqueles que nos antecederam) e da atualidade (como sujeitos ativos e reflexivos sobre os fatos que nos rodeiam), compreende-se a eficácia de projetos que propiciem o pensar histórico no presente, tendo como referência as ações de épocas, inclusive, remotas e tão diferentes das que se conhece, exemplificadas aqui pela civilização egípcia na Antiguidade.

Em tempos de tecnologias digitais tão eficazes, seduzir com o conhecimento o público discente parece ser tarefa fácil se tudo se resumir ao um “apertar a tecla” de “buscar” em um site de pesquisa conhecido. Todavia, estimular o estudante a executar tarefas simples e etapas imprescindíveis cognitivamente na construção do saber passa ser a palavra de ordem do educador 4.0, isto é, aqueles que mediam a elaboração do conhecimento, envolvendo seus alunos a fazer por si mesmos, a “colocar as mãos na massa”, utilizando-se da tecnologia digital favorecendo o saber. Em virtude disso, procurou-se usar como estratégia o método construtivista, na realização deste projeto, a fim de que pudesse trazer um pouco mais da vivência da História para os estudantes.

Assim, este artigo aborda a trajetória de um projeto interdisciplinar, a partir do qual foram articulados componentes curriculares, tais como História, Geografia, Artes, Matemática, Conhecimentos Técnicos da Engenharia, etc., propiciando a atuação dos alunos como protagonistas da construção do conhecimento no cerne do currículo da EJA. A ação foi realizada no ano de 2018, com estudantes da primeira etapa da EJA médio em escola pública estadual de São Luís – MA.

2 A PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A experiência contemplou o público-alvo formado por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, do antigo Centro Integrado do Rio Anil – CINTRA, atual unidade plena Rio Anil do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). A abordagem destacou esse segmento diante dos inúmeros desafios que essa parcela da Educação Básica experiencia cotidianamente.

São estudantes que apresentam distorção idade/série, oriundos de realidades distintas em todos os aspectos. Porém, que desejam ser acolhidos por uma instituição de ensino que, não apenas pelos aspectos tradicionais, mas também pela atualização contínua dos procedimentos pedagógicos, lhes orienta a alcançar e exitosamente se conservar nos inúmeros âmbitos e esferas sociais que o mundo atual, em formato de oportunidade, lhes oferece. Sendo assim, nada mais coerente do que a aplicação de projetos inspirados por temáticas transversais que auxiliem e fomentem a permanência e o protagonismo deste sujeito no processo de sua formação educacional.

Nessa experiência, o maior objetivo foi incentivar o aluno a apreciar a componente curricular História, instigando-o à curiosidade, à pesquisa em diferentes tipos de fontes (internet, livros, filmes, periódicos, músicas, questionamentos estimulados pelo docente), a fim de sensibilizá-lo acerca da condução de qualidade e profícua da aprendizagem, própria quando da execução de projetos pedagógicos. Como resultado, percebeu-se que tais meios supracitados atuaram como agentes catalizadores de motivação e interesse por História e pelas demais áreas do conhecimento.

Para tanto, foi essencial levar os alunos a vivenciar - a partir de pesquisas, trabalhos em grupos, apresentações e confecções de maquetes - os fatos históricos de diversas épocas. Buscar - através da interação dos alunos - contribuir de maneira efetiva para o processo de ensino-aprendizagem. Socializar o conhecimento de forma efetiva, ampliando as abordagens a partir de outras manifestações como a dança.

Para a realização do referido projeto, foram organizadas equipes de trabalho conforme a distribuição dos estudantes, seguindo-se etapas de execução: Pesquisa orientada, que teve como referência a internet, documentários filmes, periódicos, músicas e livros; Produção das maquetes, que representaram as pirâmides de Gizé e o seu entorno arquitetônico e cultural; Exposição oral e dialogada do trabalho elaborado em sala de aula na presença de estudantes que compunham outras turmas; Releitura do Projeto a partir da manifestação artística Dança, apresentada pelo alunos-visitantes do 3º ano, no Festival de Dança do CintraNot.

No tocante à execução desse projeto, os alunos se dividiram em grupos: cada agrupamento recebia a atribuição de uma função relevante na realização do evento; contudo, conservando a interdependência entre eles. Notou-se que o projeto não só despertou o encantamento e interesse pelo Egito Antigo, como também era notória a participação efetiva dos visitantes de outras salas quanto à apreciação dos seus pa-

res de turmas distintas. Todos os alunos se propuseram voluntariamente a assumir alguma ação dentro das etapas orientadas. Dessa forma, foram fundamentais para o sucesso do projeto.

Ressalta-se, ainda, que tal projeto foi multiplicado em forma de releitura pelos alunos-visitantes das maquetes e da exposição oral da EJA1. Em razão do Festival de Dança CintraNot, ocorrido no mês de junho, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio apresentaram uma performance artística de dança fazendo referência ao que fora aprendido (aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos do Egito Antigo). Essa participação redimensionou a abordagem a outros segmentos do Noturno.

Portanto, considera-se tal abordagem construtivista como uma experiência efetiva e gratificante, pois o objetivo de trazer a História para a vida dos alunos, além da vivência deste momento de socialização e partilha do conhecimento, foi alcançado. Ressalta-se, ainda, que os estudantes de outras turmas também tiveram contato com a atmosfera egípcia, com a qual puderam interagir: questionando, validando significativamente o conhecimento, estimulando e multiplicando essa experiência dinâmica e lúdica.

3 CONCLUSÃO

Através deste Projeto, foi possível despertar nos estudantes da EJA 1 (bem como de outros segmentos como desdobramento e multiplicação dos conhecimentos adquiridos e construídos) do Cintra, o interesse e a curiosidade pela História, em especial, do Egito Antigo. De forma visível, os alunos envolvidos demonstraram maior desenvoltura e identificação com a componente curricular abordada, tornando-se mais participativos em sala de aula.

É, inclusive, notória a sensível melhora no aproveitamento da aprendizagem dos participantes. E, sabendo que este Projeto ficará para sempre registrado na mente destes alunos, certamente também contribuirá para que haja um grande diferencial no futuro de cada um, bem como em sua formação intelectual e social. Tal constatação foi verificada da mesma forma nos demais estudantes envolvidos na qualidade de visitantes das exposições.

Dessa forma, entende-se que o labor pedagógico alicerçado em bases instigantes, diferenciadas, simples, extrapolando a necessidade de planejamento contínuo, proporciona resultados efetivos e proveitosos na vida dos estudantes que almejam ver-se ocupando espaços sociais dignos, de reconhecimento por seus saberes e valo-

res individuais e coletivos, nos contextos em que se inserem hodiernamente, assim, consolidando a função social da escola.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. O **papel da escola na sociedade actual**: implicações no ensino das ciências. [s.l], 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras aproximações, 2000.



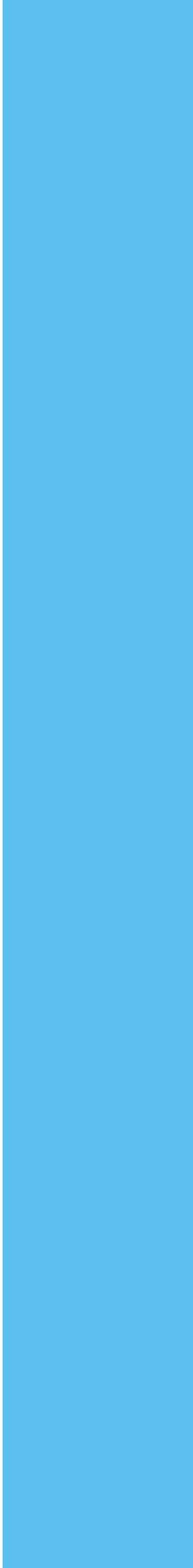


CAPÍTULO 22

LEITURA COMO MEIO FACILITADOR DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Heloísa Helena Portela Silva Bacelar Moreira

DOI: 10.46898/rfb.9786558891604.22



1 INTRODUÇÃO

Como se pode perceber, “ler é compreender”. (SOLÉ, 1998 p. 40). Dentre os elementos do ato de ler, a compreensão apresenta um papel significativo visto que preenche a leitura de sentido. “Compreensão é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto” (SOLÉ, 1998, p. 44). “Um fator que relaciona os aspectos relevantes do mundo, às intenções, conhecimentos e expectativas da mente” (SMITH, 1989, p. 361). Ambos os autores compartilham o mesmo pensamento acerca deste elemento. O que se pode notar é que SOLÉ denota a relação entre leitura e compreensão. Enquanto SMITH detalha a atuação da compreensão neste processo.

Assim, o conhecimento prévio determina a compreensão leitora do indivíduo diante da informação visual recebida no texto, acomodando-a na estrutura cognitiva. Mas a compreensão que se realiza de um texto depende ainda de outros fatores constituintes do ato de ler.

Assim, este trabalho objetiva analisar a importância da leitura na prática pedagógica por entender que a leitura é um ato de compreensão, análise e educação para a vida em sociedade. Segundo Silva (1987, p. 11), “em sala de aula, diante de seus alunos, o professor tem de fabricar os malabarismos mais escabrosos a fim de desempenhar o seu papel de orientador de leitura.”

Nas últimas décadas, muito se tem debatido sobre as diversas dificuldades do sistema educacional brasileiro em oferecer uma formação leitora competente e crítica. Além dos entraves no que concerne ao atendimento da demanda de alunos e do número significativo de crianças que não aprendem a ler e escrever, outro elemento precisa ser destacado: a escola não contribui para formar um comportamento leitor dentre aqueles que aprendem.

Este estudo é resultado das inquietações, observações e questionamentos relacionados com minha vivência pessoal, em sala de aula e bem como do conhecimento de diversos trabalhos que demonstraram elevado índice de alunos que não têm acesso a leituras nem comportamento leitor, refletindo em resultados não satisfatórios nas disciplinas curriculares.

2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

O surgimento da leitura para os teóricos que refletem sobre esse assunto relaciona-se a comunicação das tradições, ou seja, dos valores recebidos pelos antepassados, somados ao aparecimento e a propagação da escrita e ao único material

impresso da época, o livro considerado, segundo Barbosa (1994, p. 96), como “[...] objeto de arte”. Porque ‘envolvia o leitor na observação, apreciação das suas letras e gravuras visto que era feito de forma artesanal e também de maneira peculiar a cada artesão que o confeccionava, expressando seus dotes artísticos, seduzindo assim o leitor para uma profunda análise.

Percebe-se que nessa época, por volta do século XVIII, a leitura vincula-se não somente a transmissão oral dos valores e tradições inerentes ao século, mas, também ao livro, entretanto, no mundo contemporâneo não se concebe uma postura de leitor dentro desse parâmetro, pois em virtude do acúmulo de conhecimento e da grande quantidade de informação necessita se mudar com o intuito de adquirir outras qualidades, como as mencionadas por Barbosa (1994, p. 96) “[...] rapidez e flexibilidade nas varias e diversificadas situações de leitura proporcionadas pelo social”.

Convém ressaltar que outrora, a leitura era acessível apenas para a classe de maior poder aquisitivo, isto é, a elite, com grande influência da religiosidade, no entanto, no mundo contemporâneo a leitura se expandiu e buscou outros tipos de impressos, como cita Barbosa (1994, p. 96) “cartazes, jornais, folhetins, etc”.

Dessa forma, observa-se que a concepção de leitura, se modifica de acordo com a época e com os acontecimentos, mesmo assim, continua a atender um público seletivo segundo Silva (1987, p. 37), [...] parece certo dizer que não existe tradição de leitura no Brasil. Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer se restringe a uma minoria de indivíduos que teve acesso a educação e, portanto, ao livro.

Na visão de Zilberman e Silva (1995, p. 21):

[...] pesquisas já demonstram que, enquanto as classes dominantes veem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a veem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida.

Dessa maneira, percebe-se que as pesquisas sobre leitura no Brasil demonstram que grande parte da população não tem acesso à mesma, ficando dessa forma impossibilitada de usufruir do prazer e da herança cultural acumulada pela humanidade, considerando também as dificuldades e desigualdades econômicas que a nossa sociedade capitalista reforça.

3 FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Segundo Barbosa (1994, p. 14):

A criança não se transforma em um leitor de um dia para o outro com ajuda de método: ela Percorre um trajeto cujas bases são as concepções iniciais sobre o que é ler. Esse trajeto tem início a partir do momento em que as condições do meio sejam favoráveis. Por isso, um certo número de estudantes chega à escola em uma etapa avançada dessa aprendizagem.

Partindo dessa visão, percebe-se como a leitura é importante na medida em que dirige nossa atenção para o papel das vivências, dos conhecimentos prévios, isto é, suas experiências de vida, que determinam a percepção, a motivação, o interesse, a compreensão, a interpretação e o desenvolvimento do aluno visto que a elaboração de um saber prévio fornece os dados para o leitor levantar hipóteses sobre o que vai ler. Barbosa (1994, p. 118) refere que:

O saber prévio a antecipação tanto da forma como do conteúdo da escrita é fundamental no ato de ler [...] [...] alguns fatores podem facilitar a antecipação, tornando a leitura uma tarefa mais fácil para o leitor: a experiência com textos escritos, a familiaridade com o assunto tratado no texto, as experiências de vida do leitor, a disponibilidade para arriscar uma hipótese sobre o significado do texto e o conhecimento prévio dos suportes materiais da escrita.

Sabe-se que a escola hoje e desde muito tempo, é a principal instituição responsável pela preparação sistematizada e viabilizadora da participação dos alunos no mundo da escrita, utilizando-se de registros, escritos em suas práticas de produção de conhecimento. Mais especificamente, a leitura enquanto um modo peculiar de interação entre os homens e as gerações coloca-se no centro dos espaços discursivos escolares independentemente da disciplina, atualmente contemplando a interdisciplinaridade.

A utilização da linguagem em diversos contextos de comunicação, mais do que um direito individual caracteriza uma condição de cidadania. Por isso, a aquisição da leitura pelo indivíduo é um requisito indispensável para a sua atuação autônoma no âmbito das sociedades letradas. O desenvolvimento das habilidades requeridas pela leitura e escrita ocorre no processo de alfabetização. O indivíduo alfabetizado é aquele que pode ter acesso à cultura letrada, pois, a habilidade de ler é um dos principais instrumentos para assimilação dos valores da sociedade e o conhecimento da realidade.

Nesse processo, desempenha papel imprescindível, a escola enquanto instituição social que tem como uma de suas principais atribuições, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. O ensino formal de leitura começa no período da alfabetização quando a criança passa a compreender o significado potencial das

mensagens escritas (SILVA, 1991). O vínculo leitura – escola é tão antigo e concreto que se tornou indiscutível em termos sociais. As pessoas vão à escola com a finalidade principal de apreender a ler e a escrever. Com isso, a escola enfatiza a alfabetização e esta se torna um direito inalienável reclamado por todos os segmentos da sociedade.

Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade, de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para refrear as dificuldades dessa área, que tenham preferências na leitura e possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram. (SOLÉ, 1998 p. 34).

A leitura constitui, portanto, objetivo prioritário da educação escolar, e nesse âmbito é compreendida sob dois aspectos (SOLÉ, 1998). O primeiro considera a leitura enquanto objeto de conhecimento, isto é, algo a ser ensinado. Neste ponto de vista, situado principalmente nos anos iniciais da escolarização, é realizado continuamente o trabalho envolvendo a linguagem. As atividades realizadas estão diretamente voltadas para o desenvolvimento das habilidades leitoras. O outro aspecto situa a leitura como um meio para a realização de aprendizagens. Aparece na medida em que avança o percurso escolar. A partir de então, são requeridas aos alunos a aquisição do hábito de leitura e sua utilização no aprendizado de novos conteúdos.

Como se pode visualizar, o trabalho com leitura no âmbito da escola apresenta-se fracionado. Primeiro se ensina a habilidade para depois passar à utilização. Se a escola centra seu trabalho na leitura apenas como objeto de conhecimento corre o risco de reduzi-la, visto que a orientação escolar estaria limitada apenas ao domínio da decodificação. É lógico que sem esta habilidade o segundo aspecto não poderia ser alcançado, pois, o indivíduo não entenderia a informação visual recebida da mensagem escrita. Mas neste caso, a crítica ao trabalho escolar está voltada para a reflexão sobre a dissociação dos objetivos da leitura na ação educativa. O trabalho pedagógico deve contemplar simultaneamente a leitura enquanto objeto de conhecimento e meio para a aprendizagem.

Desse modo, quando se fala do trabalho pedagógico envolvendo leitura no âmbito escolar, se pensa na construção de um processo pelo qual o aluno realiza novas aprendizagens ao mesmo tempo em que desenvolve a atividade leitora exigida para tal ação. O estudante poderá compreender as mensagens escritas e criar significações para o mundo que lhes possibilitem a elaboração de conhecimentos. Além disso, entenderá a função social da leitura, trazendo-a para seu cotidiano. A partir daí reunirá elementos favoráveis à construção do hábito de leitura, de um comportamento que considera este ato como uma atividade útil e prazerosa, que tem importância fundamental na vida em sociedade. Deixará ainda de depender do

outro para entender os escritos ao seu redor. Através dessa compreensão leitora, os bens sociais tornar-se-ão acessíveis para ela. Na atividade de leitura na escolarização não basta apenas decodificar, o essencial é compreender aquilo que lê.

4 CONCLUSÃO

Tendo em vista tudo o que foi exposto no trabalho desenvolvido, pode-se considerar que o processo de formação leitora precisa ser repensado no sentido da organização das práticas pedagógicas considerarem as bases teóricas preconizadas pela escola. Ainda requer muitos esforços na mudança de postura docente para melhorar a aprendizagem da leitura, oferecendo um ensino de qualidade que atenda às demandas sociais da contemporaneidade.

A formação leitora, não se limita a ensinar, a soletrar e a assinar. Trata-se de compreender a leitura como ato individual, experiência singular, forma de integração do homem, permitindo-lhe ser cidadão. É de fundamental importância para os professores entender que os alunos vivem imersos em um mundo letrado que podem e devem explorar. As práticas de leitura devem com isso, permitir aos alunos vivenciarem o letramento, ou seja, experimentarem situações em que utilizam a leitura atribuindo-lhe sentido.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). **Leitura - perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1995.

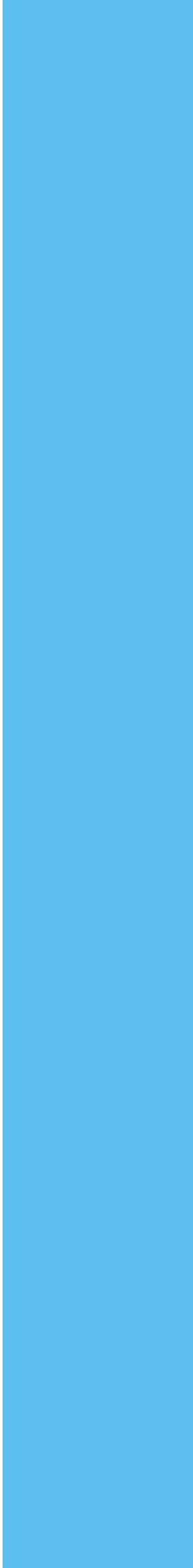


CAPÍTULO 23

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NUTRICIONAL

Luciane Araujo Piedade

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.23](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.23)



1 INTRODUÇÃO

Uma alimentação adequada exerce papel fundamental durante toda a vida, pois contribui decisivamente para o crescimento e o desenvolvimento fisiológico, a manutenção da saúde e do bem-estar do indivíduo. No entanto, quando se trata de crianças, o valor de uma dieta equilibrada torna-se muito maior, uma vez que esse grupo se encontra em fase de crescimento e, assim, precisa de um suporte equilibrado de nutrientes, para possibilitar seu apropriado desenvolvimento cognitivo e psicomotor (ALBIERO; ALVES, 2007).

A formação do hábito alimentar inicia-se com os alimentos complementares que foram incluídos no primeiro ano de vida e com as experiências positivas e negativas ligadas à alimentação ao longo da infância, além das diversas influências do meio ambiente, da cultura, da condição socioeconômica e, principalmente, da família (VITOLLO, 2008). Nesse sentido, a educação nutricional é importante na formação dos bons hábitos alimentares, sendo um processo de aprendizagem. Este processo é caracterizado por um aprendizado intenso devendo ser estimulado na construção de hábitos alimentares adequados (SALVI; CENI, 2009).

Por esse motivo, há uma necessidade de que os programas de educação nutricional sejam trabalhados na escola, espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações de melhoria das condições de saúde e do estado nutricional (RAMOS; STEIN, 2000 apud SCHMITZ et al., 2008).

Diante do exposto, torna-se fácil compreender que o processo de desenvolvimento do ser humano é complexo e que nesse processo a escola surge como um espaço fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Nesse contexto o profissional de nutrição deve valorizar e desenvolver ações que promovam a educação em saúde.

2 EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL NA ESCOLA

A educação alimentar e nutricional na escola além de fundamental é um tema fascinante, a qual já encontra apoio nos órgãos federais brasileiros. O Ministério da Saúde (2002) enfatiza que o período escolar é fundamental para se trabalhar saúde com a intenção de promover e desenvolver ações para a prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida, já que o mau hábito alimentar acarreta inúmeros problemas à saúde, além de prejudicar o potencial de aprendizagem, esse tema deve receber uma atenção especial:

A alimentação inadequada afeta o desenvolvimento intelectual e a capacidade de aprendizagem. Estudos provam que a criança alimentada adequadamente tem

pontuação superior, em testes de conhecimentos, com relação à criança que não recebe alimentação saudável, independentemente da renda familiar, da qualidade da escola e da habilidade e capacidade do professor (SATO; MAZZAFERRO; MATTOSO, 2004).

Promover a adoção de hábitos alimentares saudáveis representa um grande desafio para os profissionais da saúde e da educação. Tendo em vista o papel fundamental da alimentação na definição do estado de saúde, a escola se apresenta como um espaço propício para promover a saúde, por ser um local onde muitas pessoas passam grande parte do seu tempo (COSTA; RIBEIRO, V.; RIBEIRO, E., 2001 apud PICCOLI; JOHANN; CORRÊA, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) ressaltam que a escola é um espaço que pode promover ações multidisciplinares e interdisciplinares aproximando profissionais da área educacional e de saúde, entre outros. Os conteúdos dependendo do planejamento pedagógico podem inserir temas relevantes as condições de saúde do indivíduo.

De acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PNAN), é necessário incentivar o espaço escolar como ambiente para a educação nutricional, a fim de contribuir para a formação de hábitos alimentares saudáveis, além de inserir a alimentação e nutrição no conteúdo programático nos diferentes níveis de ensino, visto que os PCN's enfatizam que esses conteúdos devem ser trabalhados como temas transversais em sala de aula (BRASIL, 1997). Castro (1985 apud MORGADO, 2006) enfatiza que a finalidade da educação alimentar é transformar o alimento em um instrumento pedagógico, transpondo os limites do ato alimentar, fazendo com que este se transforme em um ponto de partida para novas descobertas. Apesar da alimentação servida nas instituições de ensino, ser vista raramente como conteúdo de ensino.

Ensinar o estudante a se alimentar de forma saudável é uma das estratégias mais eficazes para combater a má nutrição e, especialmente as doenças crônicas provocadas por ela (BATISTA, 2010). Nesse contexto, emerge a necessidade de educação nutricional como processo de aprendizagem, enquanto um dos caminhos existentes para a promoção da saúde, que leva os envolvidos a refletir sobre seu comportamento alimentar a partir da conscientização sobre a importância da alimentação para a saúde (SALVI; CENI, 2009; RODRIGUES; RONCADA, 2008). Batista (2010) afirma que a educação nutricional é uma ferramenta que dá autonomia ao educando para que ele possa aprender a assumir, de forma consciente, a responsabilidade pela sua alimentação.

A educação nutricional é um processo longo que, para obter resultados, como qualquer ação educativa, exige continuidade e permanência, tornando-se um desafio para educadores e profissionais de saúde. Ressalta-se que educar não é um adestramento, mas sim um processo amplo, que envolve vários aspectos do desenvolvimento da pessoa, com uma metodologia de ensino-aprendizagem capaz de desenvolver habilidades individuais, possibilitando escolhas adequadas com relação à alimentação e nutrição (FERREIRA; MAGALHÃES, 2007).

De acordo com a Lei nº 8.234/91, o nutricionista é o profissional capacitado para promover ações relacionadas à alimentação e nutrição, inclusive na educação nutricional em escolas, possuindo habilidade e competência para desenvolver métodos que conduzam a mudanças de hábitos e promoção de saúde. Na área escolar, além dos conhecimentos específicos da área de nutrição, o nutricionista necessita resgatar de sua formação, conhecimentos sobre desenvolvimento e agregar novos conhecimentos tais como recursos e métodos educacionais, no processo de aprendizagem para que possam desenvolver orientações adequadas e acima de tudo prazerosas aos alunos (BELO; AVEDRA, 2007).

3 PROCESSO DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DAS ATIVIDADES LÚDICAS

O processo de aprendizagem humano é complexo e envolve diferentes variáveis, nesse contexto destacam-se os estudos do desenvolvimento do ser humano na área de Psicologia onde se tem o esforço de compreender o homem em todos os seus aspectos, englobando fases desde o nascimento até o grau de maturidade e estabilidade. Compreender o desenvolvimento humano favorece o melhor conhecimento do processo de aprendizagem (TERRA, 2006).

No mesmo estudo, Terra (2006) ressalta que tal esforço tem culminado na elaboração de várias teorias que procuram reconstituir, a partir de diferentes metodologias e pontos de vistas, aspectos cognitivos, emocionais, sociais e morais da evolução da personalidade, bem como fatores determinantes de todos esses aspectos do comportamento do indivíduo.

Dentre essas teorias, a de Jean Piaget, que é referência deste trabalho, destaca-se na medida em que ela busca, como as demais, o desenvolvimento do ser humano, sendo que a teoria piagetiana enfatiza que o desenvolvimento humano se faz através de estágios, estando estes relacionados ao desenvolvimento cognitivo, que se sucedem da mesma ordem em todos os indivíduos. E todas as pessoas, desde que tenham um desenvolvimento normal, passam por estas fases, na mesma or-

dem, embora possam variar as idades (ELDER, 1996 apud DESSEN; COSTA, 2005). Reforça-se que conhecendo as características de cada etapa o profissional poderá adequar suas orientações atendendo as demandas daquele estágio e, portanto com maior probabilidade de envolver de forma lúdica os estudantes (FERREIRA, 2009).

A palavra lúdico vem do latim *“ludus”* que significa jogos e brincar e o principal elemento caracterizador do lúdico *“é a experiência de plenitude que ele possibilita a quem o vivencia em seus atos”* tendo assim, plenitude naquilo que se faz, aliado ao prazer em diversas situações da vida. Para Andrade e Sanches (2006), o lúdico como instrumento educativo já se fazia presente no universo criativo do homem desde os primórdios da humanidade, pois apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica.

Sendo assim, a ludicidade hoje é estudada como algo fundamental do processo, fazendo com que cada vez mais se produzam estudos de cunho científico para entender sua dimensão no comportamento humano e se busquem novas formas de intervenção pedagógica como estratégia favorecedora de todo o processo de aprendizagem (NEGRINE apud SANTOS, 2000).

Embora ainda hoje não seja devidamente compreendida e valorizada pela escola, somente obteve maior ênfase a partir de estudos na área da psicologia que passaram a considerar e valorizar as atividades lúdicas. Constitui-se num fator indispensável para a educação, pois permite, através de suas características, um aprender dinâmico e crucial na aprendizagem (CANDATEN, 2004).

Um dos possíveis mediadores do processo ensino aprendizagem seria a atividade lúdica, figurando-se como método alternativo que auxilie esse processo. Nesse sentido, verifica-se que o lúdico contempla os critérios para uma aprendizagem efetiva, no sentido de que chama a atenção para um determinado assunto (intencionalidade / reciprocidade), seu significado pode ser discutido entre todos os participantes e o conhecimento gerado a partir da atividade lúdica pode ser transportado para o campo da realidade, caracterizando a transcendência (COSCRATO; PINA; DI MELLO, 2010).

Um fator importante para o desenvolvimento das atividades lúdicas é a utilização de material adequado e a estrutura (espaço), pois permite a ampliação de competências, que são adquiridas pela criança, como imaginativas, criativas e até mesmo organizacionais. Nesse contexto, o jogo passa a ser uma ferramenta ideal da aprendizagem, no sentido de que gera estímulo ao aprendiz (idem).

Alves (2004) ressalta que ainda que haja contribuições de estudos, no que se refere à utilização de atividades lúdicas na escola, sabe-se que, por vezes, estas não são encaradas com a seriedade devida e afirma que *“não são as brincadeiras ou os jogos que devem mudar arriscando perder seu caráter lúdico, o que deve mudar é a forma como as pessoas encaram a entrada destas atividades na escola.”*

Quando utilizamos o lúdico na escola estamos buscando também um resgate cultural das vivências aprendidas em casa, com os amigos, na sua comunidade, ou seja, resgatando movimentos muitas vezes passados e modificados no decorrer de gerações. É necessário darmos valor a estas vivências, pois se não dermos estamos desvalorizando a história e a cultura do indivíduo no contexto escolar (ALVES, 2004).

A utilização de atividades lúdicas torna possível que o aluno faça uma aliança entre lazer e aprendizado, estimulando o interesse por conhecimentos, e aprendizados fazendo com que seu interesse pelo conteúdo obtenha crescimentos e com isso amplie seus horizontes educacionais e pessoais, além de proporcionar prazer no momento da aprendizagem (SILVEIRA; ANDRADE; GUIMARÃES, 2009).

Partindo desse pressuposto, o nutricionista poderá aproveitar do momento de construção do pensamento para trabalhar conceitos nutricionais básicos que servirão de base para conceitos mais complexos, numa fase posterior do indivíduo.

Esta categoria mostra ambientes favoráveis para proporcionar orientações nutricionais, baseados no conhecimento de que práticas e hábitos alimentares são construídos pelos indivíduos nas relações sociais que se estabelecem em diferentes espaços de convivência e de troca de informação.

Para Silva (2009) o ambiente escolar é um local ideal para estimular o consumo de alimentos saudáveis por meio de implementação de programas voltados à educação para a saúde, com ênfase nos aspectos alimentares e nutricionais. Costa, Ribeiro V. e Ribeiro E. (2001) confirmam que atividades educativas promotoras de saúde na escola representam importantes ferramentas se considerarmos que pessoas bem informadas têm mais possibilidades de participar ativamente na promoção do seu bem estar.

O professor tem um papel importante na formação dos alunos, sendo fundamental sua atuação em ações que promovam bons hábitos alimentares. Ele deve estar consciente que uma pessoa que tem conhecimento sobre o que consome em sua

alimentação e pode fazer escolhas mais inteligentes sobre o que comer, certamente será alguém mais saudável.

Pesquisadores em outros países avaliam o papel do professor como modelo de estímulo à aceitação de alimentos no ambiente escolar; alguns desses estudos chegaram à conclusão de que, de fato, é relevante o papel do professor nessa modelagem. Danelon M. A. S., Danelon M.S e Silva (2006) apontam que diversos estudos possuem uma parcela expressiva de alunos consumindo alimentos comercializados pelas cantinas, pois estas ofertam atrativos lanches. E a presença desses dois tipos de serviços (distribuição da merenda escolar e comercialização de alimentos pelas cantinas), possivelmente, gera dificuldades para que os escolares selecionem, de maneira mais adequada, os alimentos que devem integrar sua pauta alimentar.

Não se pode ignorar a importância de orientar os alunos sobre os alimentos que são comercializados nesses estabelecimentos, como salgados fritos, refrigerantes, hambúrgueres, dentre outros com elevadas calorias que fazem parte do dia a dia, sem, contudo, trazer nenhum benefício algum ao estado nutricional das crianças. Ao contrário, podem representar fatores de riscos para problemas relacionados à saúde, tais as doenças crônicas degenerativas (obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares).

Outro fato interessante foi à questão da valorização dos alimentos da cultura regional presente no lanche da escola, no caso o mingau de tapioca. Sendo esta uma possibilidade de resgatar e utilizar os alimentos regionais na comunidade escolar, pois nada melhor que consumir alimentos provenientes da região, onde esses são de baixo custo e boa qualidade.

A escola oferece suco natural, biscoito doce e salgado, mingau de milho e tapioca, risoto, achocolatado e esporadicamente frutas como banana, melancia e maçã. Já na cantina vende-se todos os tipos de salgados, refrigerante, bolo, suco, pipoca industrializada, sanduíche natural, cachorro-quente, hambúrguer, bombons de chocolate, pizza, salada de fruta e fatias de melancia. Cabe destacar que os preços dos alimentos saudáveis são superiores em relação aos demais que prejudicam a saúde.

Vale ressaltar, que os alimentos registrados na escola pública vêm do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Esse programa visa atender às necessidades nutricionais dos alunos de escolas públicas e filantrópicas, durante sua permanência na escola, contribuindo para o seu crescimento, desenvolvimento, aprendizagem e rendimento, bem como para a formação de hábitos alimentares saudáveis (BRASIL, 2006).

O PNAE é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação (FNDE/MEC), é referência mundial na área da alimentação escolar e atende alunos matriculados na educação infantil e ensino fundamental das escolas públicas e filantrópicas de todo o país, tendo por base a perspectiva do direito humano à alimentação (idem).

Sendo assim, percebe-se a importância da comunicação entre a coordenação pedagógica da escola e os donos da cantina a respeito do papel dos alimentos que são comercializados na cantina, no desenvolvimento e na saúde dos alunos, uma vez que a saúde desses alunos é uma preocupação da escola além que o tema alimentação saudável e a educação para o consumo são transmitidos pelo professor em sala de aula. Schmitz et al. (2008) ressalta que tanto educadores como donos de cantina escolar são fundamentais como agentes transformadores desta realidade.

A questão econômica pode interferir na escolha dos alimentos. A renda e os preços são capazes de influenciar na hora da compra. Grupos de nível econômico baixo têm uma maior tendência para realizar uma dieta desequilibrada e consumir uma quantidade menor de frutas e verduras. Segundo o Programa do Governo Federal Fome Zero (INSTITUTO CIDADANIA, 2001), a falta de dinheiro é um problema para os brasileiros adquirirem os alimentos, dezena de milhões de pessoas não tem acesso a uma alimentação adequada.

As variáveis que tem sido mais destacada para ao estudo do consumo alimentar no Brasil estão relacionadas a fatores socioeconômicos. Por se tratar de um país em desenvolvimento, com grandes desigualdades sociais, renda e preço parecem ser ainda os fatores mais determinantes na escolha dos alimentos, ou seja, renda e preferência por alimentos estão significativamente relacionadas.

Esta questão relacionada à renda e consumo de alimentos saudáveis tem sido interesse de muitos autores. Os argumentos estão fundamentados em uma preocupação não somente no Brasil, mas em todo o mundo, com o aumento da obesidade e dos riscos de doenças associadas a uma má alimentação. Darmon et al. (2003) realizou um estudo na França onde procurou investigar se a restrição econômica levaria a seleção de alimentos mais densos energeticamente. Os resultados indicaram que os custos dos alimentos para a população de baixa renda funcionam como uma barreira para a alimentação saudável. Neste sentido, a restrição econômica induziria a seleção de dietas mais densas energeticamente. Além disso, as pessoas de baixa renda, como precisam optar mais, acabam escolhendo alimentos que lhes darão mais energia.

A sala de aula é um ambiente mais favorável para desenvolver estratégias que abordem educação nutricional, uma vez que é um espaço voltado para o aprendizado, onde os alunos irão receber informações sobre nutrição. Conforme Pereira (2009) o diálogo é uma forma de aprendizagem, não podendo mais existir aqueles professores que não permitem a conversa entre os alunos nem para esses compartilharem os seus conhecimentos, tendo aulas baseadas somente no livro didático, aulas as quais os alunos devem sentar separados ou recebem punições por não seguirem as do professor.

Vasconcelos et al. (2005) ressalta o diálogo como componente relevante a uma aprendizagem significativa, além de proporcionar relações afetivas entre colegas e professores, sendo essas relações de grande valor na educação, pois a afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante a vida.

Assim torna-se válida a utilização de atividades lúdicas com o objetivo de alcançar um aprendizado mais eficaz, pois o prazer proporcionado por essas atividades tornam o aprendizado mais divertido e estimulante. De acordo com Salvi e Ceni (2009), a utilização de processos lúdicos para a construção da aprendizagem em alimentação e nutrição, faz-se mais efetivo e com melhores resultados que demais atividades. Sabendo que com essa forma de aprendizagem os estudantes estão cada vez mais atenciosos e curiosos na busca de novas vivências e experiências.

4 CONCLUSÃO

A utilização de algum recurso visual ou aplicação de aulas práticas tem grande valia, para que durante as aulas apenas o discurso se faça presente, ficando assim as aulas monótonas, mecânicas e rotineiras, sem nenhum atrativo. O uso de materiais audiovisuais ou aplicação de atividades lúdicas pode tornar os conteúdos mais atraentes e interessantes para os alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN/ARTE, 1997) ressaltam que o professor é um mediador, facilitador e transmissor de conhecimento nas aulas. Sendo assim, é o principal responsável para transmitir e oportunizar a construção de conhecimentos aos seus alunos com um embasamento teórico para complementar com as atividades lúdicas.

Vale ressaltar, que o profissional, tanto o professor como o nutricionista na sua formação acadêmica adquire inúmeros e diversificados conhecimentos, que talvez por comodismo do seu trabalho, não se preocupa em adaptar esses conhecimentos às necessidades dos seus alunos. Para Morgado (2006), a união da teoria e prática

de forma contextualizada, auxilia no processo de ensino-aprendizagem e estreita relações através do trabalho coletivo.

A educação nutricional pode contribuir para a formação de hábitos alimentares adequados. Trata-se de ensinar os estudantes a se alimentarem de forma saudável enquanto uma das estratégias mais eficazes para combater a má nutrição e, especialmente as doenças crônicas provocadas por ela.

REFERÊNCIAS

ALBIERO, K. A.; ALVES, F. S. Formação e desenvolvimento de hábitos alimentares em crianças pela educação nutricional. **Revista Nutrição em Pauta**, São Paulo, SP, v.15, n. 82, p. 17-21, jan./fev. 2007.

ALVES, R. M. Atividades lúdicas e jogos no ensino fundamental. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 3. CONGRESSO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO, 2., 2004. Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004.

ANDRADE, O. G; SANCHES, G. M. M. B. Aprendendo com o Lúdico. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia, **Anais...** Rolândia: FACCAR, 2005. ISSN: 1808-2548.

BATISTA, G. A. P. **Nutrição, higiene e saúde na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Fael, 2010.

BELO, V. L. B.; AVEDRA, S. O. S. A promoção da alimentação saudável e o papel educador do nutricionista. **Revista CRN-3 notícias**, n. 86, abr./maio/jun.2007.

BIZZO, M. L. G.; LEDER, L. Educação Nutricional nos parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Revista Nutrição**, Campinas, v. 18(5), p. 661-667, set./out. 2005.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O. TEIXEIRA, M. T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOTELHO, L. P. et al. Promoção da alimentação saudável para escolares: aprendizados e percepções de um grupo operativo. **Revista Nutrire**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 103-116, ago. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. Projeto promoção da Saúde. A promoção da saúde no contexto escolar. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 36, n. 4, ago. 2002.

BRASIL. Lei n. 8.234, de 17 de setembro de 1991. **Regulamenta a profissão de Nutricionista e determina outras providências**. Brasília, set., 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 32, de 10 de agosto de 2006. Estabelece normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDATEN, F. B. **A educação infantil e a prática pedagógica do professor: algumas reflexões à luz da autonomia**. 2004. Disponível em: < http://www.fw.uri.br/publicacoes/revistach/artigos/capitulo_10.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2010.

COSCRATO, J. C. P.; PINA, J. C. MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Acta Paul Enferm**, v. 23 (2), p. 257-263, 2010.

COSTA, E. Q.; RIBEIRO, V. M. B.; RIBEIRO, E. C. O. Programa de alimentação escolar: espaço de aprendizagem e produção de conhecimento. **Revista de Nutrição**, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2001.

DANELON, M. A. S.; DANELON, M. S.; SILVA, M. V. Serviços de alimentação destinados ao público escolar: análise da convivência do Programa de Alimentação Escolar e das cantinas. **Segurança Alimentar e Nutricional**. Campinas, v. 13, p. 85-94, 2006.

DARMON, N.; FERGUSON, E.; BRIENDI, A. Do economic constraints encourage the selection of energy dense diets? **Appetite**, France, v. 41 (3), p. 315-322, dec. 2003.

DESSEN, M. A.; COSTA, A. L. J. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artemed, 2005.

FERREIRA, V.A.; MAGALHÃES, R. Nutrição e promoção da saúde. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23(7), p. 1674-1681, jul. 2007.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Fome Zero: uma política de segurança alimentar para o Brasil**. São Paulo, 2001.

MORGADO, F. S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis**. 2006. 44 f. Relatório de conclusão de graduação do Curso de Agronomia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PEREIRA, M. S. L. **Aulas tradicionais como mecanismo de controle disciplinador-conformador de alunos: uma investigação no ensino fundamental**. 2009. 49 f. Trabalho de conclusão de graduação do curso de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PICCOLI, L.; JOHANN, R.; CORRÊA, E. N. **A educação nutricional nas séries iniciais de escolas públicas estaduais de dois municípios do oeste de Santa Catarina**. 2008. Disponível em:< <http://www.fag.edu.br/professores/fabiana/Est%20E1gio%20ESCOLA/EDUCA%20C7%20NUTRICIONAL%20NAS%20ESCOLAS.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2010.

SALVI, C.; CENI, G. C. Educação nutricional para pré-escolares da Associação Creche Madre Alix. Vivências. **Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 8, p. 71-76, out. 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SATO, K.; MAZZAFERRO, D. M.; MATTOSO, L. C. Q. Educação Nutricional. In: MAGNONI, D.; CUKIER, C. (Org.). **Perguntas e respostas em nutrição clínica**. 2. ed. São Paulo: Roca, 2004.

SCHMITZ, B. et al. A escola promovendo hábitos alimentares saudáveis: uma proposta metodológica de capacitação para educadores e donos de cantina escolar. **Cadernos de Saúde**, Rio de Janeiro, v. 24, 2008.

SILVEIRA, J. C.; ANDRADE, L. A. D. B.; GUIMARÃES, E. M. A. Avaliação do aprendizado de crianças sobre alimentação e nutrição comparada a dois métodos de abordagem didáticos. **Revista Digital de Nutrição**, Ipatinga, MG, v. 3, n. 4, p. 371-383, fev./jul. 2009.

TERRA, M. R. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. 2006. Disponível em: < <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

VASCONCELOS et al. A presença do diálogo na relação professor-aluno. In: CO-LÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife. **Anais eletrônicos...** Recife. 2005. Disponível em: < http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20PRESEN%C3%87A%20DO%20DI%C3%81LOGO%20NA%20RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSOR-ALUNO.pdf>. Acesso em: 10 out. 2010.

VITOLO, M. R. **Nutrição: da gestação ao envelhecimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2008.



CAPÍTULO 24

OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS) : CONTRIBUIÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Natália Abreu da Cunha

DOI: [10.46898/rfb.9786558891604.24](https://doi.org/10.46898/rfb.9786558891604.24)

1 INTRODUÇÃO

As questões globais atuais têm exigido das lideranças mundiais e de organizações nacionais e internacionais um posicionamento mais pontual no que diz respeito a uma cultura sensível que versa sobre um modelo de vida sustentável, voltado para uma cultura de paz e capaz de permitir o consumo de recursos naturais de forma responsável por esta geração a fim de que haja disponibilidades de recursos para as próximas gerações.

Para atender tal necessidade, a Organização das Nações Unidas - ONU, em parceria com os países vinculados a este órgão, elaboraram uma lista de 17 objetivos chamados de Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, com prazo de cumprimento até 2030, passando a ser este um desafio para todas as nações envolvidas. Os países devem, portanto, reunir esforços para o alcance desses objetivos com vistas a “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017), de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

Dentre os mecanismos criados pelos países engajados nesta causa, no Brasil as instituições educacionais públicas e privadas buscam inserir os ODS como temas de estudo e projetos pedagógicos em todos os níveis da educação básica, gerando novos paradigmas para o ensino brasileiro. O presente trabalho justifica-se por ser de grande relevância para a área de educação uma vez que trata de temas atuais como os ODS e o currículo da Educação Integral no presente momento pós recente homologação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo que traz subsídios para a construção curricular das escolas de educação básica nos seus níveis de ensino (BRASIL, 2017).

Esta investigação, visa uma análise sobre como o currículo pode ser subsidiado pela EDS, uma vez que ambos se correlacionam no que tange à formação multidimensional do estudante. Desta forma, para construção deste trabalho foi realizado pesquisa sobre os ODS e EDS, visando a compreensão da gênese desses objetivos preconizados pela UNESCO e a capilarização de suas temáticas na educação.

2 OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL NA EDUCAÇÃO (ODS)

Em 2000, em diálogo com os países membros da Organização das Nações Unidas - ONU e apoio de 191 nações, criou-se uma lista de ações que, em conjunto, promoveriam o combate à pobreza no mundo, com prazo para cumprimento em

15 anos, a saber os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, o que gerou impactos positivos.

De acordo com os Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, os resultados promissores tornaram-se incentivo para a construção de uma nova meta em 2015: a Agenda 2030, ano limite para cumprimento das metas, com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, órgão ligado à ONU, é responsável, a partir da cooperação entre as nações, por atuar em prol da paz acompanhando o desenvolvimento dos Estados-Membros do qual o Brasil faz parte.

Para esclarecer melhor sobre os pontos de destaque a respeito dos ODS, a UNESCO possui diversas publicações em seu portal eletrônico, apresentando propostas relacionadas ao consumo sustentável, cultura de paz e responsabilidade social.

Objetivo 1. Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; **Objetivo 2.** Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; **Objetivo 3.** Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; **Objetivo 4.** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; **Objetivo 5.** Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; **Objetivo 6.** Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; **Objetivo 7.** Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; **Objetivo 8.** Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; **Objetivo 9.** Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; **Objetivo 10.** Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; **Objetivo 11.** Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; **Objetivo 12.** Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; **Objetivo 13.** Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos; **Objetivo 14.** Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; **Objetivo 15.** Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; **Objetivo 16.** Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, pro-

porcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; **Objetivo 17**. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Segundo a UNESCO, a educação por si só leva ao crescimento econômico o que, também, pode proporcionar um “aumento de padrões de consumo insustentáveis”. Desta forma, entende-se a importância dos estudos dos ODS no âmbito educacional uma vez que eles “abordam as principais barreiras sistêmicas para o desenvolvimento sustentável, como a desigualdade, padrões de consumo insustentáveis, falta de capacidade institucional e degradação ambiental”. (UNESCO, p.6, 2017)

Para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que contribuam com as transformações propostas pela ONU a partir dos ODS, os estudantes são levados a enxergar-se como sujeitos de transformação social, voltados para a sustentabilidade, dando origem, assim, à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

3 EDS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é o documento oficial normativo elaborado pelo Ministério da Educação sobre os aspectos que a Educação Básica nos seus níveis deve explorar de forma a nivelar as habilidades e competências esperadas em cada etapa. (BRASIL, 2017). A BNCC em seu escopo introdutório já esclarece que alinha-se aos valores educacionais preconizados pela UNESCO, em especial o Aprender a aprender, aspecto identificável em várias passagens no documento.

No texto, ao tratar-se sobre os fundamentos pedagógicos da BNCC, o enfoque deve estar no que o aluno “deve saber” e no que deve “saber fazer”, correlacionando teoria e prática na ação educativa. O currículo, portanto, deve ter o seu compromisso com a educação integral segundo os preceitos da educação holística proposta por Moacir Gadotti e Anísio Teixeira.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p. 14).

Ao longo da Educação Básica o estudante deve desenvolver aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, no qual encontramos as 10 Competências Gerais da Educação Básica, claramente conectadas com a EDS.

Na competência que trata sobre “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 9), em destaque identificamos um dos aspectos preconizados pelo ODS 16.

Outro exemplo, o item 6 que exprime sobre a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais em prol das “relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9), identificamos relação direta com o ODS 8.

O texto da BNCC remete à educação básica à um outro nível, uma vez que alinha-se com as questões relacionadas à formação integral do estudante, conduzindo-o pelo caminho do protagonismo no desenvolvimento da sua autonomia, visando o desenvolvimento de um jovem atuante e de senso crítico que leve para o campo de trabalho ou acadêmico um olhar investigativo, sensível às questões globais e de sua própria realidade. A escola proposta por este documento deve “responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação (...), comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017, p. 464).

4 CONCLUSÃO

Um educação comprometida com a formação integral do estudante é um desafio a ser vencido pelos Estados, o que implica na participação destes em redes de apoio, com vistas à pesquisa e aos contínuos ajustes curriculares para sanar as deficiências ainda existentes. No Brasil, são perceptíveis muitos desencontros entre “a educação que se deseja fazer” e a “educação que se faz”, pois as múltiplas realidades encontradas no país resultam em variedade de estudantes atrelados às suas especificidades locais.

A criação de um currículo base em todo território nacional visa atender às demandas, para a formação integral dos estudantes, fruto das pesquisas e estudos dos escolanovistas deste a década de 1930 no Brasil. Falar, portanto de educação é criar uma ponte entre o estudo da sala de aula e a experiência do estudante, cujos aspectos orbitam nas questões cognitivas e emocionais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> acesso em 18 de agosto de 2019.

ESTRATÉGIA ODS. Currículo escolar de São Paulo aborda Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. (publicado em 25/07/2018). Disponível em <<http://www.estrategiaods.org.br/3192-2/>> acessado em 16 de junho de 2019.

ONU. **Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024)**, 2014. Disponível em: Disponível em <<http://decada-afro-onu.org/documents.shtml>>, acesso em 01 out. 2019.

UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem**. 2017. Disponível em <<https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>> acessado em 24 de junho de 2019.

ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Abordagem 10, 57, 58, 59, 76, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 95, 97, 118, 122, 123, 124, 125, 133, 146, 153, 169, 170, 179, 181, 182, 199, 201, 229, 230, 232, 236, 238, 258
- Ações 10, 14, 16, 18, 19, 24, 25, 42, 43, 45, 54, 58, 59, 60, 61, 71, 76, 91, 94, 95, 98, 109, 110, 119, 150, 156, 160, 176, 177, 178, 180, 185, 186, 193, 197, 198, 207, 208, 232, 236, 248, 249, 250, 252, 260
- Aluno 19, 20, 37, 40, 41, 43, 44, 47, 57, 58, 60, 61, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 91, 93, 94, 96, 97, 98, 105, 107, 108, 109, 111, 117, 118, 119, 124, 134, 142, 144, 145, 158, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 198, 199, 201, 202, 206, 207, 208, 216, 217, 230, 231, 236, 237, 244, 245, 252, 258, 262
- Aprendizagem 18, 36, 37, 41, 44, 45, 46, 50, 51, 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 71, 77, 78, 80, 84, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 155, 168, 170, 172, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 190, 192, 197, 199, 200, 201, 202, 206, 208, 216, 230, 232, 236, 237, 238, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 261, 264
- Atividades 11, 12, 13, 14, 15, 25, 26, 32, 39, 54, 56, 58, 59, 61, 67, 68, 69, 72, 80, 81, 97, 107, 108, 109, 117, 119, 123, 124, 146, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 169, 178, 183, 186, 191, 192, 196, 199, 201, 202, 229, 245, 251, 252, 255, 257, 262
- B**
- Brasil 11, 15, 18, 21, 22, 27, 29, 33, 45, 46, 52, 82, 84, 85, 91, 98, 102, 104, 106, 108, 110, 114, 116, 120, 121, 123, 125, 127, 131, 132, 137, 140, 147, 148, 150, 153, 156, 158, 162, 177, 181, 190, 198, 206, 207, 208, 212, 216, 217, 243, 254, 257, 260, 261, 263
- C**
- Conhecimento 4, 15, 17, 27, 28, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 70, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 85, 91, 93, 99, 109, 111, 114, 116, 117, 125, 126, 130, 136, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 156, 159, 160, 169, 170, 172, 176, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 187, 193, 200, 201, 206, 207, 208, 216, 228, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 242, 243, 244, 245, 250, 251, 252, 255, 257
- Construção 11, 12, 13, 15, 19, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 44, 45, 46, 48, 54, 55, 60, 61, 65, 66, 73, 78, 80, 81, 90, 94, 99, 109, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 152, 153, 160, 172, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 187, 193, 200, 202, 228, 236, 242, 245, 248, 252, 255, 260, 261, 262, 263
- Contexto 10, 12, 13, 20, 25, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 56, 59, 60, 64, 65, 66, 71, 76, 77, 78, 81, 86, 91, 95, 97, 98, 102, 110, 115, 118, 120, 133, 147, 151, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 168, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 190, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 206, 216, 217, 228, 229, 232, 236, 248, 249, 250, 251, 252, 256
- Cultura 10, 18, 41, 43, 44, 47, 58, 60, 61, 65, 77, 79, 109, 110, 115, 118, 123, 125, 126, 128, 133, 140, 150, 153, 158, 164, 170, 179, 182, 183, 193, 194, 199, 200, 202, 207, 208, 215, 216, 217, 244, 248, 252, 260, 261
- Currículo 19, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 57, 58, 61, 77, 78, 82, 85, 86, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 109, 116, 117, 118, 119, 120, 126, 153, 169, 177, 186, 191, 192, 199, 204, 206, 228, 229, 231, 232, 233, 236, 260, 262, 263
- D**
- Desenvolvimento 12, 14, 15, 17, 18, 20, 32, 33, 37, 39, 41, 43, 45, 46, 56, 61, 65, 72, 77, 78, 80, 81, 84, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 114, 118, 119, 139, 147, 151, 152, 154, 159, 160, 165, 169, 172, 176, 179, 180, 181, 183, 184, 186, 190, 191, 198, 199, 201, 202, 206, 228, 230, 231, 233, 243, 244, 245, 248, 250, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 261, 262, 263
- Docente 10, 50, 51, 55, 57, 59, 69, 71, 72, 76, 77, 81, 91, 95, 96, 99, 102, 108, 109, 110, 124, 134, 159, 178, 186, 193, 196, 198, 199, 201, 202, 228, 229, 230, 231, 237, 246
- E**
- Educação 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 73, 76, 77, 79, 86, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 98, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 134, 140, 146, 147, 148, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 160, 161, 170, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 206, 208, 215, 217, 228, 229, 230, 232, 233, 242, 243, 245, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 260, 261, 262, 263
- Educacional 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 24, 28, 33, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 48, 54, 56, 57, 59, 76, 77, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 102,

- 105, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 119, 123, 125, 126, 130, 133, 146, 154, 180, 197, 198, 206, 237, 242, 249, 262
- Ensino 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 45, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 65, 67, 70, 71, 76, 77, 79, 81, 83, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 95, 97, 98, 102, 108, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 130, 132, 146, 147, 148, 150, 153, 155, 156, 161, 164, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 187, 192, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 212, 216, 217, 228, 229, 230, 231, 233, 236, 237, 239, 244, 246, 249, 250, 251, 254, 256, 257, 260
- Escola 10, 13, 14, 15, 20, 21, 27, 33, 34, 40, 42, 43, 44, 46, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 79, 81, 87, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 103, 108, 116, 117, 119, 123, 126, 127, 132, 133, 135, 140, 142, 146, 147, 150, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 169, 170, 171, 172, 176, 177, 179, 180, 186, 191, 193, 194, 196, 197, 199, 200, 206, 217, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 236, 239, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 258, 263
- Experiências 19, 32, 33, 43, 44, 45, 50, 51, 54, 57, 60, 61, 79, 123, 145, 155, 168, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 192, 197, 200, 207, 229, 231, 232, 233, 243, 244, 248, 255
- F
- Formação 10, 15, 17, 18, 19, 20, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 45, 46, 47, 50, 51, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 65, 67, 72, 76, 78, 79, 81, 83, 84, 85, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 111, 115, 117, 118, 122, 127, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 169, 170, 173, 176, 183, 186, 191, 193, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 206, 208, 228, 230, 232, 234, 237, 238, 242, 246, 248, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 260, 263
- Fundamental 25, 34, 46, 50, 52, 59, 66, 70, 76, 78, 92, 97, 118, 132, 134, 150, 156, 157, 159, 172, 181, 187, 197, 231, 244, 245, 246, 248, 249, 251, 252, 254, 256, 257
- I
- Instituição 10, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 28, 50, 51, 55, 57, 60, 64, 66, 67, 71, 86, 94, 98, 110, 111, 118, 120, 123, 154, 164, 171, 184, 206, 229, 237, 244
- M
- Maranhão 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 27, 36, 54, 55, 56, 64, 73, 76, 77, 78, 81, 82, 85, 86, 90, 122, 123, 124, 135, 153, 154, 156, 157, 161, 169, 187, 196, 198, 203, 204, 207, 212, 228, 229, 236
- Medicamentos 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148
- Modalidade 17, 32, 36, 45, 52, 57, 58, 65, 76, 78, 83, 86, 90, 91, 94, 96, 102, 114, 115, 117, 120, 169, 176, 177, 180, 186, 196, 197, 198, 200, 228
- Mundo 4, 11, 38, 43, 45, 58, 60, 77, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 104, 118, 119, 132, 133, 145, 155, 160, 169, 172, 190, 199, 201, 202, 208, 215, 230, 231, 232, 237, 242, 243, 244, 245, 246, 254, 260, 263
- O
- Organização 4, 11, 33, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 58, 69, 80, 81, 82, 85, 86, 92, 96, 97, 116, 120, 133, 152, 156, 179, 181, 198, 200, 201, 202, 206, 230, 231, 246
- P
- Papel 14, 33, 34, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 52, 57, 58, 59, 61, 66, 71, 72, 81, 85, 86, 93, 108, 116, 130, 132, 134, 147, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 178, 180, 185, 199, 206, 230, 239, 242, 244, 248, 249, 252, 253, 254, 256
- Pedagógica 14, 20, 22, 37, 40, 45, 47, 50, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 78, 79, 81, 82, 91, 92, 93, 97, 99, 111, 114, 118, 123, 179, 182, 183, 190, 191, 192, 201, 202, 203, 232, 233, 242, 251, 254, 257
- Perspectiva 19, 20, 28, 37, 41, 44, 45, 46, 57, 58, 59, 61, 69, 78, 80, 84, 85, 92, 94, 102, 104, 105, 108, 114, 115, 117, 118, 123, 125, 126, 130, 146, 151, 162, 193, 194, 197, 199, 202, 217, 229, 232, 254
- Prática 14, 19, 26, 37, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 50, 55, 58, 60, 61, 62, 66, 71, 73, 76, 77, 79, 80, 81, 91, 93, 95, 96, 99, 102, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 117, 121, 123, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 157, 164, 165, 169, 171, 172, 176, 178, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 196, 199, 200, 202, 228, 231, 232, 236, 242, 255, 257, 262
- Processo 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 19, 20, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 72, 76, 77, 79, 80, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 102, 105, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 125, 132, 134, 136, 142, 152, 156, 159, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 178, 179, 180, 182, 183, 190, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 208, 217, 228, 230, 231, 232, 237, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 251, 256
- Produção 11, 12, 13, 14, 44, 45, 46, 47, 54, 57, 61, 93, 103, 104, 105, 107, 111, 125, 130, 133, 135, 140, 145, 155, 159, 167, 172, 196, 198,

200, 202, 206, 207, 212, 217, 230, 231, 244,
257, 261

Professor 19, 33, 37, 39, 43, 44, 51, 52, 56, 57, 58,
68, 70, 77, 81, 82, 85, 90, 91, 93, 95, 96, 98,
105, 108, 118, 133, 134, 142, 144, 146, 157,
158, 159, 168, 170, 171, 176, 177, 178, 180,
181, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 198, 199,
201, 202, 216, 217, 230, 231, 232, 242, 249,
252, 253, 254, 255, 257, 258

Projeto 10, 13, 15, 19, 20, 34, 61, 67, 68, 72, 78,
93, 96, 98, 118, 123, 124, 135, 155, 157, 159,
169, 193, 197, 198, 201, 202, 203, 231, 236,
237, 238, 263

Proposta 11, 14, 15, 19, 20, 50, 61, 64, 67, 70, 71,
72, 78, 79, 80, 81, 85, 90, 92, 95, 104, 109,
110, 114, 122, 137, 141, 142, 145, 152, 154,
158, 160, 168, 183, 191, 197, 201, 202, 204,
217, 229, 231, 258, 262, 263

Público 10, 16, 17, 18, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 45,
58, 61, 65, 78, 79, 83, 86, 94, 117, 131, 155,
156, 159, 164, 178, 180, 190, 196, 197, 207,
233, 236, 257

S

Saúde 14, 64, 72, 92, 95, 98, 130, 131, 132, 133,
134, 136, 139, 140, 144, 146, 147, 148, 152,
179, 180, 191, 248, 249, 250, 252, 253, 254,
256, 257

Social 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 27, 30, 32, 37, 40,
41, 44, 45, 46, 58, 60, 61, 65, 66, 72, 76, 78,
79, 80, 81, 82, 84, 86, 94, 95, 114, 115, 116,
117, 118, 119, 127, 130, 133, 146, 152, 153,
157, 158, 160, 170, 177, 179, 181, 182, 183,
186, 190, 192, 193, 197, 198, 199, 200, 202,
203, 206, 207, 232, 234, 236, 238, 239, 242,
243, 244, 245, 261, 262, 263

Sociedade 10, 11, 15, 17, 18, 20, 25, 29, 38, 42, 45,
47, 58, 59, 60, 76, 82, 84, 86, 102, 103, 104,
105, 107, 115, 116, 119, 125, 126, 130, 139,
140, 150, 152, 153, 160, 169, 176, 179, 190,
191, 192, 194, 198, 199, 200, 202, 203, 207,
216, 230, 239, 242, 243, 244, 245, 262, 263

V

Vida 15, 18, 19, 21, 24, 25, 45, 50, 51, 52, 61, 65,
70, 73, 76, 81, 92, 117, 118, 124, 132, 134,
143, 146, 152, 154, 155, 160, 164, 166, 169,
170, 172, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 185,
186, 191, 193, 200, 202, 204, 230, 232, 238,
242, 243, 244, 245, 248, 251, 255, 260, 261,
263

SOBRE A ORGANIZADORA

DAYSE MARINHO MARTINS

Doutora em Políticas Públicas (UFMA) Doutoranda em História (PPGHIS UFMA).

Mestra em Cultura e Sociedade (UFMA).

Graduada em Pedagogia, História, Filosofia e Psicologia. Graduanda em Sociologia e Geografia.

Especialista em áreas das Ciências Humanas:

- Psicopedagogia Clínica e Institucional;
 - História do Brasil;
 - Educação Infantil;
 - Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia;
 - Metodologia de ensino de História;
 - Ensino de História da África e do Maranhão;
 - Planejamento educacional e políticas públicas;
 - Ludopedagogia;
 - Neuropsicopedagogia;
 - Educação Especial/ Inclusiva;
 - Psicologia Educacional;
 - Psicologia Infantil;
 - Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA;
 - Saúde Mental e Atenção Psicossocial;
 - Arqueologia;
 - África e suas diásporas;
-

- Etnologia indígena;
- Antropologia Brasileira;
- Fundamentos e Organização Curricular;
- Educação Integral e Integrada;
- Educação Profissional e Tecnológica;
- Pedagogia Hospitalar e Carcerária;
- Neuropsicologia Clínica;
- Mitologia.
- Informática na Educação
- Gestão Educacional e Escolar

Professora da SEMED São Luís.

Especialista em Educação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) na Assessoria Pedagógica da Diretoria de Ensino e Pesquisa.

Psicóloga CRP 22/03627

Docente externa permanente PPGPSI/ UFMA - Mestrado em Psicologia

Coordenadora do GT ANPUH MA Ensino de História e Educação

E-mail: daysemarinho@yahoo.com.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6241320963943327>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3774-7824>

SOBRE OS AUTORES

ADILSON LUÍS PEREIRA SILVA

Mestre em Química pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) ; Especialização em Mídias na Educação (UFMA). Professor Assistente II do Departamento de Química da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) ; diretor do Curso de Química Licenciatura (CQL) e coordenador adjunto da Especialização em Ensino de Ciências - Anos finais do Ensino Fundamental “Ciência é Dez!”, e-mail: *adlpsilva@gmail.com*

ANDREA CRISTINE COLINS MARTINS

Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão(UFMA) com Formação Pedagógica pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA);

Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Professora do IEMA. E-mail: *andracolins@yahoo.com.br*

CARLOS ALBERTO DE CARVALHO DUTRA

Bacharel em Engenharia Mecânica, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduando em Formação Pedagógica na Faculdade Estácio São Luís. Administrativo da Unidade Plena Rio Anil do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). E-mail: *carlos.carvalhodutra@gmail.com*

CLAUDIA REGINA CORRÊA GARCEZ

Mestranda em História pela Universidade Federal do Maranhão (UEMA). Especialista em História do Maranhão Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em História (UFMA) ; Graduada em Direito (UniCEUMA) ; Assessora Técnica do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e Professora SEMED SLZ; E-mail: *kamikaze_dobem@hotmail.com*

EDITH MARIA ROCHA DOS SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA); Professora da Unidade Plena Itaqui-Bacanga do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)e SEMED SLZ. E-mail: *edity_r@hotmail.com*

ELIAS AUGUSTO RIBEIRO NETO

Graduado em Pedagogia; Especialista em Metodologia do Ensino Superior ; Graduando em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: *elias.arn@hotmail.com*

ELINE GORETH SILVA DA COSTA

Graduada em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão(UFMA); Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); da Unidade Plena Itaquí-Bacanga do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) e SEMED SLZ. E-mail: *elinegoreth@hotmail.com*

HELOÍSA HELENA PORTELA SILVA BACELAR MOREIRA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); Especialista em Metodologia do Ensino Superior (UEMA). Especialista em Educação da Unidade Plena Rio Anil do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) . E-mail: heloisabac56@gmail.com

JACKSON RONIE SÁ-SILVA

Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS, Rio Grande do Sul. Mestre em Saúde e Ambiente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em: 1) Metodologia do Ensino Superior, Universidade Federal do Maranhão (UFMA); 2) Biologia, Universidade Federal de Lavras (UFLA, Minas Gerais); 3) Sexologia, Universidade Candido Mendes (UCAM, Rio de Janeiro); 4) Micologia, Escola Paulista de Medicina (UNIFESP) e UFMA. Bacharel em Farmácia e Bioquímica (UFMA). Licenciado em Biologia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Licenciado em Química (UEMA). Professor Adjunto IV do Departamento de Biologia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), E-mail: *prof.jacksonronie.uema@gmail.com*.

JOILSON ALVES DOS SANTOS

Graduação em Ciências Biológicas pelo UniCEUMA; MBA em Gestão Escolar pelo (IBMEC); Especialista em Educação Especial/Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Práticas Assertivas da

Educação Profissional Integrada à EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Professor da SEDUC MA. E-mail: *nosljoj1407@gmail.com*

JOSÉ DOS SANTOS BARROS

Graduado em Pedagogia, Faculdade Pitágoras São Luís. Especialista em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à EJA pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Gestor na Secretaria Municipal de Educação de São Luís SEMED/ SLZ. E-mail: *barrospedagogo@gmail.com*

KAROLINE MAGALHÃES CONCEIÇÃO

Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: *kmckaroline@gmail.com*

LETÍCIA TERESA DE SOUSA GONÇALVES

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: *linguaportuguesaleticia@gmail.com*

LUCIANE ARAUJO PIEDADE

Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Bacharel em Nutrição pela Faculdade Santa Terezinha (CEST). Especialista em Nutrição Clínica pela Universidade Gama Filho. da Unidade Plena Gonçalves Dias do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA); Nutricionista. E-mail: *lucianepiedade@hotmail.com*

LUCIELLE DA SILVA OLIVEIRA

Bacharel em Turismo, Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: *lucielleoliveira@msn.com*

LUIS CLAUDIO SANTANA

Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Especialista em Informática na Educação pela Faculdade Alfa América. Professor da Unidade Plena São Luís Centro do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA); E-mail: *kakau-historiador@hotmail.com*

MAYARA CARVALHAL DE OLIVEIRA

Mestra em Educação Física (2019) pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professora da SEDUC/MA. E-mail: *mayaracarvalho@hotmail.com*

NATÁLIA ABREU DA CUNHA

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); Especialista em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Inspeção e Orientação) pelo Instituto Souza. Assessora Técnica do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). E-mail: *naty.cunha@gmail.com*

MARCOS AURÉLIO SANTOS SOUZA

Graduado em Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Engenharia Civil na Faculdade Pitágoras São Luís.

E-mail: *marcosseriarte@gmail.com*

POLLYANA PEREIRA ARRAZ

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Gestão Educacional pelo Instituto Superior de Educação do Maranhão (IESMA). MBA em Gestão Educacional (IBMEC-RJ). E-mail: *pollyanaarraz@gmail.com*

RAIMUNDO VALE DE CARVALHO

Bacharel em Administração Pública, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Gestão Pública Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Secretário Escolar na Unidade Plena Rio Anil do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). E-mail: *raimundovale@bol.com.br*

RAONNY MORAES DE CARVALHO

Graduado em Química Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e-mail: *raonnymoraes@hotmail.com*.

RENATA CAROLINE PEREIRA REIS

Doutoranda em Direito Mestra em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Direito Público e em Direito Civil e

Processual Civil pela Universidade Estácio de Sá. Especialista em Direito do Trabalho pela Faculdade Pitágoras. Bacharel em Direito pela Universidade CEUMA e licenciada em Letras pela Faculdade Santa Fé. Coordenadora Geral do Curso de Direito e Professora do Centro Universitário Estácio de São Luís (UNESA). Advogada, inscrita na seccional Maranhão. Professora da SEDUC MA e SEMED SLZ. E-mail: *renatacpreis@hotmail.com*

ROSIMÉRIA MARIA BRAGA DE CARVALHO

Doutoranda em Educação (ULHT) Lisboa – Portugal; Mestre em Ciências da Educação e Doutoranda em Educação (ULHT) Lisboa – Portugal; Professora de Educação Física SEDUC MA; E-mail: *rosedecarvalho522@hotmail.com*

THAMIRES AYRES RIBEIRO

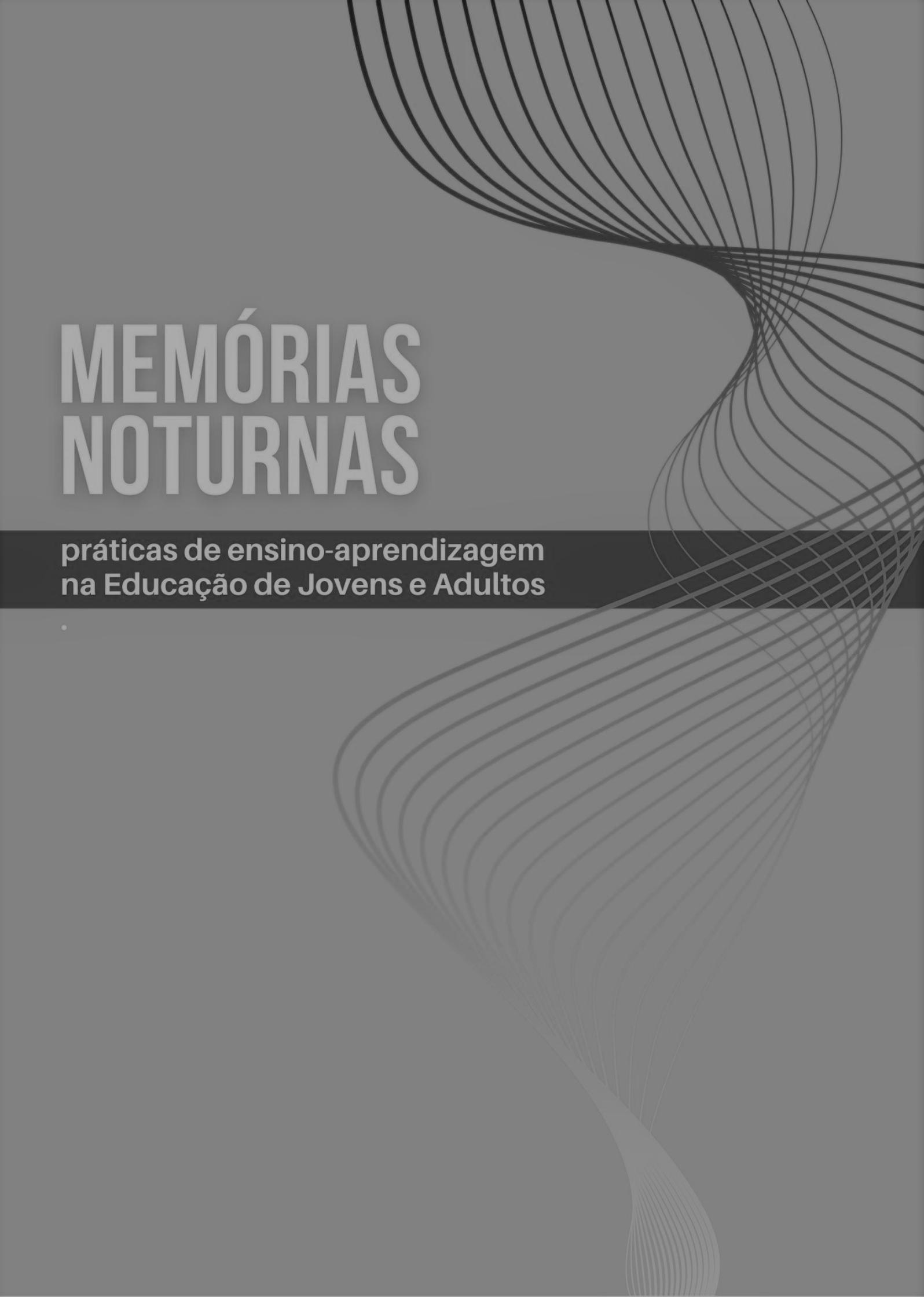
Graduanda em Psicologia, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: *ayres.thamires@gmail.com*

VASTI DOS SANTOS MARINHO MARTINS

Graduação em Pedagogia (UNIASSELVI) ; Especialista em Neuropsicopedagogia (UNIASSELVI) ; Professora da SEDUC MA. E-mail: *vasti.marinho@yahoo.com*

YURI GIVAGO ALHADEF SAMPAIO MATEUS

Doutorando em História (PPGHIS UFMA), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestre em História, Ensino e Narrativas (PPGHEN UEMA). Especialista em Supervisão, Gestão e Planejamento Educacional pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF) e Docência do Ensino Superior (IESF). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hoke-mah (FATEH). Graduado em Teologia (FATEH). Graduado em História (UEMA). Membro do Núcleo de Estudos do Maranhão Oitocentista (NEMO), do INCT Proprietas, e do Grupo de Pesquisa História, Religião e Cultura Material (REHCULT). E-mail: *yuri_alhadeff@hotmail.com*

An abstract graphic consisting of numerous thin, curved lines that sweep across the page from the top right towards the bottom left. The lines are closely spaced and create a sense of motion and depth. The background is a solid, light gray color.

MEMÓRIAS NOTURNAS

práticas de ensino-aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos

MEMÓRIAS NOTURNAS

práticas de ensino-aprendizagem
na Educação de Jovens e Adultos



Rfb
Editora