

v. 31 | #2 | agosto-dezembro 2018

CADERNOS_{do} APLICAÇÃO

Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

Organizadores:

Caroline Valada Becker (UFRGS)

Daiane Martins Bocasanta (UFRGS)

Eliane Alvarez Schafer (UFRGS)

Ivan Livindo de Senna Corrêa (UFRGS)

Lauren Martins Valentim (UFRGS)

seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao



>> **Reitor:** Rui Vicente Oppermann
>> **Vice-reitora:** Jane Fraga Tutikian
>> **Diretor:** Rafael Vasques Brandão
>> **Vice-diretora:** Simone Vacaro Fogazzi
>> **Editores:** Lauren Martins Valentim

>> **Conselho Editorial**

Adauto Locatelli Taufer (UFRGS)
Adriana Dorfman (UFRGS)
Ailton Carrião (UFMG)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA)
Edson Luiz Lindner (UFRGS)
Fernando José da Costa (UP/PT – CITCEM/PT)
Gláucia Regina Raposo de Souza (UFRGS)
Ítalo Modesto Dutra (UFRGS)
João Vicente Silva Souza (UFRGS)
José Carlos Pinto Leivas (UNIFRA)
José Maria Soares Rodrigues (UFPA)
Júlio Roberto Groppa Aquino (USP)
Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS)
Léa da Cruz Fagundes (UFRGS)
Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS)
Ligia Beatriz Goulart (FACOS)

Luciana Rossato (UDESC)
Milton Mariani (UFMS)
Mônica Lima (UFRJ)
Neiva Otero Schaffer (UFRGS)
Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)
Ricardo Postal (UFP)
Rosália Procasko Lacerda (UFRGS)
Rosane Nunes Garcia (UFRGS)
Rossano Pecoraro (PUC-RJ)
Simone Vacaro Fogazzi (UFRGS)
Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)
Vanderlei Machado (UFRGS)
Wagner de Campos Sanz (UFG)
Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)
Vanderlei Machado (UFRGS)
Wagner de Campos Sanz (UFG)

>> **Comissão Editorial**

Aglaé Castilho Oliva
Aline Moraes
Arlene Guimarães Foletto
Caroline Valada Becker
Clarissa Gregory Brunet
Daiane Martins Bocasanta
Eliane Dias Alvarez Schafer
Ivan Livindo de Senna Correa

>> **Fonte Indexadora**

Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília: INEP/MEC
Latin American Periodicals Tables (LAPTOC)

>> **Apoio**

Programa de Apoio à Editoração de Periódicos
(PAEP)/PROPEQ/UFRGS

>> **Acompanhamento Editorial**

Michele Bandeira

>> **Projeto Gráfico**

Débora Lima e Michele Bandeira

>> **Capa**

Eduardo Reis

>> **Imagem de Capa**

Aline Becker

>> **Editoração Eletrônica**

Ramiro Bastos Barros e Eduardo Reis

>> **Revisão de Padrão**

Myllena Giulian

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Cadernos do Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Colégio de Aplicação. – v. 1, n. 1 (jan./jun. 1986). – Porto Alegre:
UFRGS/CAP, 1986 -

Semestral.

ISSN 0103-6041

ISSN 2595-4377 (online)

1. Educação — Periódico 2. Ensino Básico I. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Colégio de Aplicação

CDU: 373.3/.5(05)

Catalogação: Aglaé Castilho Oliva CRB/10 814

Endereço para correspondência:

Colégio de Aplicação/UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43815 – Sala 209 – Bairro Agronomia

Porto Alegre/RS – CEP 91501-970

Fone: (51) 3308 6987 – Fax: (51) 3308 6976

E-mail: cadernosdocap@ufrgs.br

Outros acessos: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/index> e www.periodicos.ufrgs.br

Sumário

Editorial 5

Lauren Martins Valentim
Caroline Valada Becker

Pesquisa em Educação Básica

“Daqui uns tempos é tudo informática”: análise de uma experiência nos Anos Iniciais da EJA 9

Daiane Martins Bocasanta,
Tásia Fernanda Wisch

Percepções sobre os primeiros anos do Projeto Autonomia e o neoliberalismo no Estado do Rio de Janeiro 21

Fábio Souza Lima

Relatos de Experiência

A cidade que educa: saídas de campo urbanas e suas potencialidades para o ensino de Geografia 39

Victor Hugo Nedel Oliveira

A prática de Iniciação à Pesquisa em uma turma de alfabetização 49

Maria Elisa de Araújo Grossi,
Patrícia Barros Soares Batista

Emília no País da Gramática: uma proposta de reflexão e de ensino de gramática para alunos do sexto ano escolar 59

Hermínia Maria Martins Lima Silveira,
Letícia Guedes Guimarães

Filosofar para comunicar: espaço dos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) 65

Ana Luiza Paganelli Caldas

Uma escrita refletindo formação, acontecimento e viagem 71

Ronaldo Luis Goulart Campello, Kamila Alarcón
Muñoz, Cynthia Farina

Análise das compreensões e do comportamento de estudantes do 5.º ano sobre o uso da internet por meio de uma sequência didática 83

Ana Cláudia Reis de Oliveira, Larissa Moraes dos
Santos, Luana Antonioli, Nathália Casagrande
dos Santos, Caila Lanfredi, Janain Boniatti
Bolson, Luciana Idiarte Soares Falkenbach,
Mirian Benedetti Narvaz,
Roberta Dall Agnese da Costa

Cadernos dos Alunos

Uma aluna da EJA atuando como bolsista de IC Júnior:
relato de uma experiência **93**

Odete de Oliveira Bernardo,
Daiane Martins Bocasanta

Seção Livre

Contando a história da Geografia do Colégio de Aplicação da UFRGS:
uma entrevista com o professor Frutuoso Rivera Paladino **97**

Victor Hugo Nedel Oliveira,
Frutuoso Rivera Paladino

[illegible]

A revista permite a publicação de diferentes formatos de trabalhos. A partir de seções como Temática Especial, Relatos de Experiência, Pesquisa em Educação Básica, Projetos de Pesquisa, Seção Livre e Cadernos dos Alunos, *Cadernos do Aplicação* possibilita a publicação de estudos construídos por professores, pesquisadores e alunos envolvidos com a Educação Básica, favorecendo o processo de reflexão sobre as práticas educativas.

As ponderações propostas por professores(as)-pesquisadores(as) de diferentes regiões do Brasil versam sobre a presença das tecnologias digitais na sociedade e seus desdobramentos para o ensino; sobre saídas de estudos e sua potência para engajar alunos e alunas; sobre práticas de sala de aula que compreendem o ensino da língua para além das regras gramaticais; sobre práticas de ensino que se ancoram na alteridade, convidando estudantes e professores e professoras a experimentar o lugar do outro; sobre as potencialidades de um ensinar que propõe o ato de pesquisar como metodologia para o aprender; sobre as potências pedagógicas da arte; sobre a trajetória de vida de um docente que se soma à trajetória da instituição escola e, por fim, o relato de uma aluna da EJA sobre sua experiência na iniciação científica. Nessa edição de *Cadernos do Aplicação*, encontramos um mosaico, recortes de diferentes práticas e perspectivas vivenciadas e pensadas na e para a Educação Básica.

Profa. Dra. Lauren Martins Valentim (Editora-chefe)
Profa. Dra. Caroline Valada Becker (Editora)

Pesquisa em Educação Básica



[illegible]

Tásia Fernanda Wisch**

Esse trabalho analisa uma experiência pedagógica ocorrida numa escola pública federal, com uma turma de Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Essa experiência surgiu a partir da necessidade que o grupo de estudantes demonstrou, de aprender mais sobre o uso de tecnologias digitais. O referencial teórico que embasa o estudo situa-se nas teorizações pós-estruturalistas. Em aulas semanais de informática foi possível introduzir os alunos ao uso do computador, com a exploração de diferentes recursos. Durante todo ano letivo, foi possível observar o crescente interesse dos alunos pelas aulas, bem como, grandes avanços em suas aprendizagens. Suas falas e a qualidade de suas produções individuais ao final do período, evidenciaram que a prática pedagógica organizada foi importante para que os alunos se sentissem incluídos no mundo atual, que é fortemente ligado à tecnociência.

Palavras-chave:

Tecnociência. Educação de Jovens e Adultos. Práticas pedagógicas.

Abstract:

This work analyzes a pedagogical experience that took place in a federal public school, with a class of Early Years of Education of Youth and Adults. This experience emerged from the need that the group of students demonstrated in learning more about the digital technologies usage. The theoretical reference of the study is based on post-structuralist theories. With weekly informatics classes, it was possible to introduce students to computer usage, exploring different resources. Throughout the school year, it was possible to observe the increasing interest in the classes, as well as great progress in their learning. Their speeches and the quality of individual productions at the end of the period showed that an organized pedagogical practice was important for students to feel included in today's world, which is strongly linked to technoscience.

Keywords:

Technoscience. Youth and Adult Education. Pedagogical practices.

* > Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora dos Anos Iniciais do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: daianeboacasanta@gmail.com

**** > Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora de Educação Especial do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: tasiafw@gmail.com**

Introdução

Esse trabalho apresenta o exame de uma experiência ocorrida numa turma de Alfabetização e Pós-Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública de Porto Alegre-RS durante o ano de 2016. Tal experiência consistiu na organização, por

parte da professora titular da turma e de uma das educadoras especiais da escola acompanhada de sua equipe de bolsistas, de aulas semanais de informática, inclusive com o uso da plataforma *Moodle*. Essas aulas surgiram a partir da necessidade demonstrada pelos alunos de estudarem mais sobre o uso de computadores, como – conforme mostramos adiante – forma de sentirem-se incluídos em um mundo eivado de novidades tecnológicas. Do mesmo modo as atividades também se originaram da curiosidade das professoras, que buscavam pesquisar como os alunos de EJA se posicionam e como são posicionados em relação aos conhecimentos tecnocientíficos. A frase que utilizamos para compor o título desse estudo foi proferida por um dos alunos da turma, um senhor de 69 anos:

Por isso seria muito importante se as escolas ensinassem nós a computação. Aprender mais... embora a gente já tá velho, mas a gente nunca esquece um pensamento da pessoa, em melhorar a situação da pessoa, né? E melhorar a situação da pessoa, tu estudando. Tu vai pra sala de aula, tu vai estudar, tu vai fazer os graus que eles querem, tu vai subindo, porque tu tá interessado naquilo, tu botou na tua cabeça que tu vai aprender informática, o... tem que ser... não adianta, se a pessoa não se interessar não vai conseguir vencer. *Daqui uns tempos é tudo informática*, não adianta nada. O trabalho pra gente é informática (grifo nosso).

Para o estudante da turma de Anos Iniciais da EJA, a idade, apesar de avançada, não seria um empecilho para aprender a usar o computador. Para ele, “daqui uns tempos é tudo informática” e desse modo, aprender a lidar com a máquina seria o único caminho para se sentir incluído. O caso desse aluno não era isolado. Nas falas de todos havia presente a vontade de dominar ferramentas tecnológicas. Diziam estar preocupados e até mesmo envergonhados por precisarem de ajuda inclusive no manuseio do caixa eletrônico no banco. De acordo com a turma que participou do trabalho aqui apresentado, a tecnologia estaria em evolução constante, mudando o mundo e quiçá eles mesmos, conforme a fala que aqui destacamos: “A tecnologia cada vez *tá* subindo mais. Coisas diferentes que a gente nem imagina já tem. Eu queria que eles fizessem uma coisa: renovar nós depois de velho. Eles fazem de tudo que é coisa aí... Fazer de mim um robzinho aí!”. Expressavam também o quanto pensavam ser necessário se atualizar para ajudar as próximas gerações de suas famílias: “E nós sempre queremos ensinar nossas crianças, nossa juventude a aprender bastante porque o dia de amanhã será mais, cada vez mais difícil. Quem não tem estudo já era. Quem puder pagar uma graduação... porque vai ficar mais difícil”.

De certo modo, as falas dos alunos que inserimos nessa escrita, dizem respeito ao que viemos percebendo como uma naturalização das tecnologias (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 175). A tecnociência, como argumenta Bensaude-Vincent (2013), desestabiliza crenças arraigadas e por isso, fomenta debates. “O questionamento da tecnociência a propósito, se confronta sem cessar com o já famoso conceito: ‘Não podemos parar o progresso’. [...] Os discursos dos promotores das inovações tecnológicas alimentam com efeito, a crença num determinismo tecnológico orientado num sentido único, a ‘flecha do progresso’, à qual nada pode se subtrair” (BENSAUDE-VINCENT, 2013).

A tecnociência não seria caracterizada apenas pela inversão das prioridades entre ciência e técnica, como poderíamos presumir, mas pela “[...] entrada em cena de políticas mais de mercado no mundo da pesquisa científica e tecnológica” (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 220). Assim, a tecnociência não se trataria de uma mudança de “paradigma” ou de uma “nova era” de reaproximação da ciência com a sociedade. Mais do que isso, a tecnociência constituiria, para Bensaude-Vincent (2013, p. 220), um processo que embaralha diversas histórias. Acompanhando a autora (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 220), podemos dizer que esse processo é caracterizado por três traços principais a saber:

“O Primeiro traço é um processo de “engrenagem” em que se solidariza diversos setores de atividades – como a ciência, a indústria, a agricultura, a economia, a política – desconsiderando suas reivindicações de autonomia” (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 220-221). Desse modo, não haveria atividade de pesquisa “livre”, com um fim em si mesma, tendo em vista que a imagem da engrenagem nos remete a interdependência. Do mesmo modo, supor que a ciência e técnica estariam subordinadas às leis de mercado seria um reducionismo. “Pede-se à ciência que ‘produza’ conhecimentos e ela passa cada vez mais a parecer uma atividade de administração, enquanto a gestão das empresas ou da saúde pública tornam-se cada vez mais um assunto científico” (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 221).

No caso da educação escolarizada, essa ideia nos leva a refletir que não podemos falar da tecnologia como algo a serviço da educação, mas como algo que deve estar imbricado nos processos educativos. A educação se beneficia da tecnologia, da informática, mas também é parte importante e imprescindível para o avanço desses processos.

Seguindo Michel Foucault, a autora argumenta que o segundo traço mostra que a tecnociência visa transformar todas coisas em dispositivos.

Nos anos de 1970, Michel Foucault descreveu o processo histórico do poder atuados por dispositivos técnicos que desafiam a cisão entre a zona do político e a zona do privado, do ‘livre’. Esses dispositivos ou normas que passam para o interior do corpo fazem com que o político esteja por toda parte e em lugar algum ao mesmo tempo. Hoje, os ‘tijolos’ elementares da matéria e do ser vivo são transformados em dispositivos que devem supervisionar a bioquímica dos corpos dos indivíduos do mesmo modo como o corpo social. Tudo está potencialmente ‘à disposição’ de um sujeito cada vez mais acorrentado a essas engrenagens deslocalizadas (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 221).

Esses dispositivos, agem através da condução das condutas dos indivíduos, pela regulação de seus desejos, pela direção de seus interesses. Dispositivos seriam conjuntos heterogêneos que contemplariam “[...] discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas” (FOUCAULT, 2008, p. 244). Assim, entendemos que a vontade de aprender mais sobre o uso dos computadores e o entendimento expressado pelos estudantes de que “daqui uns tempos é tudo informática” faz parte da captura de tudo e de todos por um dispositivo que aqui optamos por nomear como dispositivo de tecnocientificidade (BOCASANTA, 2013). Os alunos que participaram da experiência aqui escrutinada, percebem, através dos programas de televisão e propagandas que assistem, das imagens veiculadas nos jornais, das conversas de corredor, daquilo que observam seus filhos e netos fazerem com seus artefatos digitais, das conversas de corredor nos seus locais de trabalho, etc., que seus conhecimentos são insuficientes para sentirem-se de fato parte desse mundo que hoje se descortina a nossa frente. Assim de forma análoga ao que foi evidenciado por Bocasanta, Wanderer e Knijnik (2016, p. 88), a respeito de estudantes de EJA, ao mesmo tempo em que são entusiastas da ciência e da tecnologia como promotoras de progresso, visando “um mundo melhor”, “[...] os sujeitos da pesquisa entendem o quanto não fazer parte do seletivo grupo que consegue se sobressair frente aos conhecimentos num cenário de rápidas (e por que não dizer grandiosas) mudanças pode ser doloroso”. E todos são conclamados a fazer parte desse mundo. Todos querem se sentir incluídos. E ao falarmos em inclusão, aqui, não nos referimos apenas ao aprendizado para o uso das tecnologias. Nossa tentativa é trazer à tona o debate em torno da inclusão de todos os indivíduos nas discussões acerca de escolhas no campo da tecnociência que lhes afetam diretamente.

O terceiro traço estabelecido por Bensaude-Vincent (2013, p. 221) diz respeito ao caráter globalizante da tecnociência, que envolve tudo e não deixa espaço para a exterioridade. Para a autora, nem mesmo as humanidades, que poderiam fazer o “[...] contraponto a essa empresa cada vez mais homogênea do tecnocientífico, não estão no exterior disso tudo. As próprias ciências humanas estão ‘enroladas’ no processo de experimentação social, chamadas a apresentar dispositivos de avaliação tecnológica, de participação”. Esse último traço apresentado por Bensaude-Vincent (2013) nos leva a crer que, emaranhados nas tramas da tecnociência, não poderíamos fazer nada a não ser nos render ao seu reinado. No entanto, como a autora mesmo argumenta, isso não significaria *a priori* que não haveria lugar para a resistência, mas que a resistência a esse processo não poderia se dar de fora, a partir de um ponto fixo que possa se mover. Nesse sentido, ainda que houvesse a pretensão de fugirmos de um trabalho de sala de aula que fosse no mesmo sentido para o qual nos empurra o dispositivo da tecnocientificidade, como uma forma de resistência, em especial a todo um mercado e uma lógica que lhe é subjacente, excluindo alguns e privilegiando outros, provavelmente essa seria uma pretensão inócua. Nesse ínterim, nos questionamos: como controlar esses processos? Onde encontramos o controle? De acordo com a autora, qualquer resposta a essas perguntas, nesse momento, seria meramente experimental, ou seja, poderia – ou não – dar certo.

Refletindo a esse respeito, nossa opção política enquanto educadoras foi a de proporcionar aos nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos a introdução a instrumentalização no uso de ferramentas tecnológicas, como forma de inclusão nos debates políticos atuais e consequentemente na participação na sociedade.

Objetivos

O objetivo geral do trabalho pedagógico aqui apresentado e examinado foi desenvolver aulas de informática semanais, para um grupo de estudantes de uma turma de Anos Iniciais da EJA, como forma de instrumentalização para o uso de computadores e inserção em discussões mais amplas a respeito da tecnociência. Tal objetivo desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos, entre outros: 1) aprender a ligar e desligar o computador; 2) utilizar o site *Scala* para construção de diversos tipos de produções textuais; 3) realizar atividades pedagógicas na plataforma *Moodle*; 4) explorar jogos pedagógicos na *Web*; 5) debater o caráter pervasivo da tecnociência na vida de todos; 6) conhecer diferentes ferramentas de trabalho, como *Word*, *PowerPoint*, *Paint*, Calculadora, navegadores de internet, etc.

Metodologia

Ao falar sobre metodologia de pesquisa a partir de Foucault, Carlos Nogueira (2009, p. 25) nos alerta que:

[...] devemos recordar que para Foucault pensar não é um bom pensar ou pensar bem; não se trata de pensar corretamente, pois seu interesse tampouco é o conhecimento: pensar não é conhecer, o pensamento não está na direção do conhecimento, a investigação foucaultiana não busca produzir conhecimento, não se trata de investigação científica. Da mesma maneira, a atividade de ensino do professor Foucault não está na linha de transmissão de conhecimentos, nem tampouco na direção de produzir aprendizagens. Uma e outra implicam os objetivos prévios definidos em função do sujeito que aprende.¹

1 > Tradução nossa. No original: [...] debemos recordar que para Foucault pensar no es un buen pensar o un pensar bien; no se trata de pensar correctamente, pues su interés tampoco es el conocimiento: pensar no es conocer, el pensamiento no está en la dirección del conocimiento, la investigación foucaultiana no busca producir conocimiento, no se trata de una investigación científica. De la misma manera, la actividad de enseñanza del profesor Foucault no está en la línea de a transmisión de conocimientos, pero tampoco en la dirección de producir aprendizajes. Una y otra implican unos objetivos previos definidos en función del sujeto que aprende.

Usar uma noção metodológica foucaultiana, como por exemplo, a governamentalidade como uma ferramenta para pensar, faz com que ela se constitua como um instrumento “[...] para provocar, para tensionar, para incitar o pensamento: pensar de outro modo, pensar o impensado antes que conhecer ou reproduzir o já sabido”² (NOGUERA, 2009, p. 25). Desse modo, o que queremos dizer não é que trazer a informática para o currículo escolar da EJA seja algo novo ou inusitado. Autores como Canarin (2013), Amparo (2015) e Bendineli (2015) já investigaram a produtividade desse tipo de trabalho para essa clientela. Não queremos dizer também, que não queríamos ensinar nada aos sujeitos. O que queremos demarcar é que, apoiadas em Foucault, não tínhamos um ponto de chegada pré-definido quando iniciamos esse trabalho junto a turma de Alfabetização e Pós-Alfabetização que participou da experiência aqui relatada. Queríamos instrumentalizar nossos alunos para viver nesse mundo eivado de tecnociência, mas acima de tudo, queríamos colocá-los a pensar sobre o mundo em que vivemos. Podemos por fim dizer, que, essa experiência, que a seguir descrevemos não colocou apenas os alunos a pensar. Ela propiciou que também nós, docentes, pudéssemos tensionar e questionar o que já sabíamos de antemão – ou o que achávamos que sabíamos – sobre o que o grupo de estudantes atendidos poderiam produzir em aulas de informática.

Do chão da sala de aula

No início do ano letivo, a professora titular da turma de Anos Iniciais da EJA realizou um diagnóstico inicial da turma, em que verificou que os alunos tinham necessidade/vontade de aprender mais sobre o uso de ferramentas tecnológicas. A turma em questão era composta por sete alunos – seis do sexo masculino e uma do sexo feminino –, com idades entre 33 e 68 anos. Entre esses alunos, quatro estavam em fase inicial de alfabetização e três já dominavam, ainda que de forma precária, a leitura e a escrita. No segundo semestre, com a evasão da única aluna mulher do grupo, o avanço de dois alunos para a turma correspondente aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e a entrada de quatro novos alunos, a turma ficou composta por oito alunos, com idades entre 42 e 68 anos. Dentre esses alunos duas eram do sexo feminino e os demais do sexo masculino. Do total de alunos do segundo semestre, quatro alunos estavam em fase de alfabetização e quatro eram alfabetizados. Cabe mencionar que a turma em questão foi criada em 2014, com o objetivo de atender, em especial, a demanda de escolarização de funcionários da universidade a qual a escola é ligada, mas também da comunidade em geral. As ocupações dos estudantes fora da escola eram bastante variadas: porteiros, zeladores, aposentados, donas-de-casa, auxiliares de limpeza, lavadores de carro, jardineiros, etc. Além disso, é importante destacar que vários alunos possuíam condições de saúde que marcavam suas trajetórias pessoais e estudantis, tais como surdez, problemas de coluna, um aluno era transplantado, etc. As aulas da turma ocorreram no horário vespertino, de segunda-feira a sexta-feira, das 16h às 19h.

Dado esse contexto, a partir de uma conversa entre a professora titular da turma e a educadora especial da escola, foram estruturadas aulas semanais no laboratório de informática da escola. A inserção da educação especial na turma de Alfabetização e Pós-Alfabetização teve como premissa acompanhar estudantes com indicativos de deficiência intelectual e surdez senil. Para tanto consolidou-se uma parceria entre a professora regente e a educadora especial. Ao longo das atividades desenvolvidas os relatos dos estudantes mencionavam a importância da alfabetização e o desejo em aprenderem a usar o computador.

Buscando articular e incentivar ambas aprendizagens propusemos aos estudantes o uso de um software denominado *Scala*. Este software é um produto desenvolvido a

2 > Tradução nossa. No original: [...] para provocar, para tensionar, para incitar o pensamento: pensar de otro modo, pensar lo impensado antes de conocer o reproducir lo ya sabido.

partir dos estudos e pesquisas do grupo TEIAS³ (Núcleo de Pesquisa de Tecnologias em Educação para Inclusão e Aprendizagem em Sociedade), da UFRGS. Este grupo tem se debruçado a estudar e desenvolver tecnologias assistivas – TAs para pessoas com autismo. Conforme Bez e Passerino (2015, p. 18-19),

O *Scala* é mais do que uma aplicação, é um sistema que engloba estratégias, metodologias e investigações que apoiam os processos inclusivos na nossa sociedade, resultado dos estudos e das pesquisas do Grupo Teias, que vem se dedicando sistematicamente ao ensino, à extensão e à pesquisa sobre a tecnologia, a linguagem e a comunicação de pessoas com deficiência, produzindo conhecimentos e atuando na formação qualificada de pesquisadores e professores, visando ao uso crítico e reflexivo das tecnologias em processos inclusivos e às relações homem-sociedade, com ênfase na aprendizagem ao longo da vida.

Fundamentadas pelos estudos do grupo Teias, pudemos identificar que as práticas docentes utilizando o software podem se constituir em uma importante ferramenta mediadora no processo de construção de conhecimentos.

Para tanto, ao longo do semestre nos propusemos a utilizar o *Scala* como estratégia metodológica de construção narrativas visuais, pois volta-se especificamente ao letramento e produção de histórias. Os estudos do grupo Teias elucidam que o uso de histórias narradas permite aos estudantes a aproximação entre os contextos vividos e situações imaginativas. Em termos práticos, essas premissas foram pautas das aulas de informática desenvolvidas com os estudantes da turma de Alfabetização e Pós-Alfabetização. Com auxílio, os alunos envolvidos foram desafiados e produziram narrativas visuais contextualizadas com as temáticas trabalhadas em sala de aula bem como a articulação com situações cotidianas.

Posto isso, o desafio de usar uma máquina, nunca antes explorada, veio acompanhada dos conhecimentos prévios necessários para a realização da atividade. Portanto, mesmo com dificuldades em manusear o mouse ou encontrar imagens, cada um, era capaz de criar um contexto narrativo, com imagens e situações específicas.

Dentre as diferentes atividades realizadas no site *Scala*, destacamos duas. A primeira, ocorrida durante o desenvolvimento de um projeto sobre alimentação saudável, consistiu em propormos aos alunos que montassem, utilizando cenários e imagens variadas mesas com os alimentos que ingeriam durante um dia inteiro, separado por cada refeição que faziam (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar). Após a montagem dos quadros, os alunos foram incentivados a escreverem os nomes dos alimentos que haviam selecionado. Essa atividade, que ocupou em torno de três aulas foi utilizada posteriormente para a discussão acerca das escolhas alimentares da turma, visando a adoção de hábitos mais saudáveis. Durante o processo, o grupo demonstrou dificuldades, mas muita criatividade e afinho.

A outra atividade consistiu na pesquisa e seleção de ditados gauchescos na internet para a construção de pranchas individuais com a interpretação gráfica daquilo que tinham pesquisado. Essa proposta, além de desenvolver habilidades para pesquisa em sites, proporcionou uma outra forma de trabalhar interpretação textual com a turma. Os alunos mostraram-se entusiasmados, reconhecendo na pesquisa alguns ditados populares gauchescos que seus pais e avós utilizavam quando eles eram crianças. Em suas narrativas visuais, pareciam se divertir com a escolha das imagens que comporiam suas interpretações. Ao final da tarefa, todos tinham a seu modo, atingido os objetivos propostos e sentiam-se orgulhosos de suas produções, mostrando aos demais o que haviam conseguido fazer. Aqui estão alguns exemplos de produções dos alunos:

3 > <http://www.ufrgs.br/teias/sobre>. Acesso em: 22 nov. 2018.

Figura 1 – Atividade do Aluno 1



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Figura 2 – Atividade do Aluno 2



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A partir do interesse e dedicação às aulas de informática demonstrados pelos estudantes ao longo do primeiro semestre, resolvemos dar continuidade ao trabalho. Ao longo do período, além da exploração do *Scala*, abrimos uma turma na plataforma *Moodle* para a realização de atividades. Ainda que essa plataforma tenha sido concebida como uma ferramenta para uso EAD (Educação à Distância), na experiência em questão, ela foi adotada como uma estratégia pedagógica presencial. Isso deveu-se a diversos fatores: nem todos alunos da turma tinham acesso a computadores fora da escola, nem todos estavam alfabetizados, o que demandaria ajuda para a leitura das ordens das atividades e para sua realização e principalmente porque a maioria ainda estava tendo seus primeiros contatos com a informática e necessitavam auxílio individualizado.

O primeiro desafio para o uso da plataforma ocorreu quando pedimos aos alunos que trouxessem para a aula o número de sua matrícula e senha para acesso ao portal da universidade da qual a escola faz parte. Por em sua maioria, serem funcionários e por terem, através desse portal acesso a muitas informações pessoais, como controle de processos e de avaliações funcionais, bem como, é através do portal que podem participar de votações, como por exemplo a escolha do reitor, em nosso entendimento, os alunos que atuam na universidade deveriam ter esses dados. No entanto, apenas um dos estudantes do grupo tinha conhecimento de sua senha de acesso, ainda que nunca tivesse utilizado o portal sem o intermédio de algum colega. Foi, portanto, necessário entrar em contato com o setor de informática da instituição, que enviou um técnico à escola para que esse registrasse *logins*, e-mails e senhas de acesso para o grupo.

Após esse início, que foi bastante conturbado, os alunos puderam construir seus perfis na sala de aula aberta para eles na plataforma *Moodle*.

Ao longo do semestre, muitas atividades foram realizadas com o auxílio da plataforma. As primeiras tarefas dos estudantes foram mais exploratórias. Assim, inserimos jogos pedagógicos na plataforma, bem como, links para os vídeos que já haviam sido trabalhados em sala de aula, para que os sujeitos pudessem acessar novamente. Após algumas aulas, passamos a inserir atividades relativas às aulas, através de fóruns, diários e construção de mapas conceituais coletivos. Observamos que essas tarefas foram produtivas tanto para aqueles alunos que já estavam mais adiantados em seu processo de alfabetização, quanto para os que estavam iniciando o processo. Numa das propostas, por exemplo, em que foi solicitado que os alunos registrassem em diário seus progressos na EJA, foi possível ler os seguintes relatos:

Então estou aprendendo mais ou menos meu problema é que eu esqueço. Muito. mais já estou escrevendo um pouco melhor porque muitas pessoas estão dizendo que eu melhorei na escrita já é um bom começo. Eu sei que pra mim é mais difícil por já esta numa idade avançada e muitos compromisso.

Mais não vou perde a Fé mais agradeço as PRF D e D.

O EJA para mim esta sendo muito importante para minha auto estima.

Apreendi varias matérias como música, ciências e matemática.

Eu estou aprendendo nas aulas de leitura e nas aulas de informática.

Esses relatos, de três alunos, que optamos por registrar do modo como escreveram na plataforma, apesar de conterem alguns erros de português, demonstram a riqueza de suas produções e o quanto a EJA estava fazendo diferença em suas trajetórias pessoais. Como destacou uma aluna: “A EJA para mim, está sendo muito importante para minha auto estima”, ou ainda o aluno que sentia estar “escrevendo um pouco melhor”, até porque, “muitas pessoas estão dizendo que melhorei na escrita”. Assim como esses alunos, que já dominavam minimamente a leitura e a escrita, os alunos em fase inicial de alfabetização também fizeram o registro de seus avanços:

estou aprendendo DADO DIA MACACO MIMI OI EU IOIO

MARCELA BEBÊ BABÁ DADO AMANDA

A E I O U

CARLOS CARVALHO

DENISE

DIANA

MARCELA

JOEL⁴

Apesar de ainda não conseguirem escrever um texto sozinhos, incentivamos os sujeitos escolares a escreverem aquilo que já dominavam. Mesmo que pareça pouco a um primeiro olhar, além dos avanços no campo da alfabetização denotados pelas palavras grafadas na tela do computador, o simples fato de já saberem utilizar corretamente a tecla de espaço ao final de cada palavra escrita e a tecla “Enter” para mudar de linha ou o domínio do mouse nos garantiam que o trabalho que estávamos fazendo com a turma estava sendo produtivo.

Além das atividades que exploravam os recursos do *Moodle*, propusemos algumas atividades para os alunos que depois foram postadas por eles, com ajuda das docentes e do

4 > Aqui trocamos as palavras escritas pelo aluno, pois eram seu nome, os nomes das professoras e de alguns colegas.

grupo de bolsistas que nos acompanhava. Entre essas atividades, uma delas foi bastante significativa para a turma, o que observamos a partir do retorno dos indivíduos. Em consonância ao trabalho pedagógico que estávamos desenvolvendo em sala de aula, ligado a um projeto sobre as origens de cada um, pedimos aos alunos que escrevessem os nomes de todos os lugares que lhes eram significativos, por onde já haviam passado em suas vidas. Após, foi solicitado que os estudantes pesquisassem na internet imagens desses lugares e salvassem essas imagens em um pen drive. Mais tarde, já de posse das imagens, cada aluno foi convidado a construir uma apresentação em *PowerPoint* para mostrar para os colegas e postar na sala de aula virtual.

Durante a construção das apresentações, cada aluno pôde dar seu toque pessoal, escolhendo as imagens que mais lhe agradavam, bem como as cores e o tipo de letra usado nos slides. Ao final, demonstravam muito orgulho de apresentar aos colegas o resultado de tanto esforço. Uma das alunas chamou uma das professoras ao final de sua apresentação com um pedido que não era incomum a cada atividade concluída: “Imprime pra mim, profe... quero mostrar para as minhas filhas e para os meus netos o que eu fiz!”. Noutra atividade, cuja proposta era fazer cartazes sobre o racismo, na Semana da Consciência Negra, em que além das ferramentas de pesquisa, ensinamos o grupo a utilizar o *Paint*, imprimimos todos os cartazes, que ficaram expostos por algum tempo nos corredores da escola. No dia em que recolhemos essa produção, todos quiseram levar seu cartaz para casa para mostrar para os familiares. Sentíamos, em suas falas, que levar impresso o trabalho feito na aula de informática era uma forma de provar para todos que eles também sabiam usar o computador, que eles também podiam fazer parte desse mundo onde possuir conhecimentos tecnocientíficos faz toda diferença.

Resultados

Dentre os resultados da experiência que aqui apresentamos, observamos maior envolvimento e desenvoltura no uso dos computadores, com domínio parcial dos conceitos e ferramentas trabalhadas. O uso do *Scala* possibilitou aos estudantes envolvidos a criação de situações imaginativas ou contextuais, utilizando imagens e posteriormente a produção escrita. Tal iniciativa trouxe importantes contribuições para a aproximação dos estudantes com a informática, pois por se tratar de uma tecnologia assistiva, foi projetada para o fácil manuseio.

Os alunos que nas primeiras aulas tinham medo de tocar nos teclados dos computadores, ao final do ano já escolhiam sozinhos os jogos que queriam jogar dentre aqueles disponibilizados na plataforma *Moodle* pelas professoras, bem como clicavam em links de vídeos trabalhados para assistirem novamente. Observamos também que os alunos, ao final do segundo semestre, já dominavam o uso do mouse com maior destreza e demoravam menos tempo para digitar – mesmo aqueles em fase de alfabetização – pois estavam conseguindo localizar letras e pontuação no teclado.

Além dos resultados observados acerca dos progressos dos alunos no uso dos computadores, foi possível ver a satisfação dos mesmos ao conseguirem usufruir da internet via Wi-Fi disponibilizada pela universidade a qual é ligada a escola onde estudavam. Por termos inscrito a todos na rede da universidade, quando começamos a utilizar a plataforma *Moodle*, os alunos passaram a ter também acesso a internet via Wi-Fi em seus *smartphones* através de login e senha pessoais. Assim, por exemplo, após vários dias pedindo à professora titular da turma que “colocasse internet” no seu celular, um dos alunos acabou aprendendo a fazer esse processo sozinho e utilizava seu aparelho tanto nos intervalos das aulas, quanto durante as aulas, pesquisando dúvidas que surgiam durante as explicações.

Nesses momentos, notávamos sua satisfação ao saber usar o próprio *smartphone* “sem precisar mais da ajuda dos filhos ou da professora.”

Considerações finais

Portanto, aprender a usar o computador, o *tablet*, o *smartphone*, conhecer as inovações tecnológicas que surgem a cada dia e entender os efeitos disso na vida de todos e de cada um é tomado aqui como uma forma de inclusão social. O tipo de experiência que aqui descrevemos e analisamos, em que buscamos instrumentalizar alunos com pouca ou nenhuma vivência com o mundo da informática para o uso e discussão de recursos hoje disponíveis significa facilitar a participação do grupo de estudantes atendidos em debates e tomadas de decisões no campo tecnocientífico que lhes afetam diretamente. Como afirma Bensaude-Vincent (2013, p. 224), há a necessidade de que todos se envolvam nas escolhas científicas e tecnológicas. Para isso é necessário não apenas que os *experts* dialoguem com os “profanos”, mas que as questões em discussão possam surgir das demandas dos segundos. Do mesmo modo, é importante que haja um processo de aprendizagem mútuo, em que diferentes pontos de vista, “profanos” e de *experts* sejam levados em consideração, o que muitas vezes pode levar a soluções não necessariamente tecnocientíficas. Uma terceira exigência levantada pela autora (BENSAUDE-VINCENT, 2013, p. 224)

[...] diz respeito ao envolvimento de um grande número de cidadãos e de grupos que não têm, normalmente, voz ativa em matéria de escolhas políticas. Com efeito, a participação do público no tratamento de questões tecnocientíficas é também uma forma de vulgarização do campo da ciência que é um processo de educação cívica. Além de um conhecimento profundo sobre o assunto, os cidadãos que se envolvem em painéis ou *focus groups* têm poder de agir (*empowerment*) e exercer seus direitos. Por fim, é essencial que essa cultura do debate participativo leve a consequências, ou seja, que leve a uma diferença no nível das tomadas de decisão, que ela desemboque num processo de admissão ou rejeição de inovações compartilhadas (grifo do autor).

Assim, podemos tomar as práticas descritas ao longo desse texto como uma forma de inserir mais sujeitos nos debates. Ao trazermos para estudantes que pouco ou nada dominavam da escrita e da leitura a vivência de uma ferramenta voltada para a produção de narrativas visuais, o uso de editores de textos e de imagens e mesmo a plataforma *Moodle*, nossa tentativa foi a de suscitar acontecimentos na educação. Acompanhando Gallo (2007, p. 100), suscitar acontecimentos na educação consistiria em “abrir-se para o que acontece, em sala de aula ou outros espaços escolares, para além do planejado, do planejado, dos objetivos definidos de antemão. Atentar mais para a trajetória do que para o ponto de chegada”. Ainda há muito o que fazer. Não alcançamos o ponto de chegada, mas sentimo-nos honrados por estarmos tentando modificar trajetórias rumo a inclusão social.

Referências

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. *Informática na Educação de Jovens e Adultos: análise um programa de intervenção a favor da inclusão social e digital*. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

BENDINELLI, Lisandra Senra Avancini. *A utilização da informática em aulas de matemática na EJA com colaboração de sequências didáticas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BENSAUDE-VINCENT, Bernadette. *As vertigens da tecnociência: moldar o mundo átomo por átomo*. São Paulo, SP: Idéias e Letras, 2013.

BOCASANTA, Daiane Martins. *Dispositivo da tecnocientificidade: a Iniciação Científica ao alcance de todos*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

BOCASANTA, Daiane Martins; WANDERER, Fernanda; KNIJNIK, Gelsa. Educação de jovens e adultos e os conhecimentos tecnocientíficos: analisando as relações entre ciência, tecnologia e matemática. *Horizontes*, Itatiba, v. 34, n. 3, p. 81-92, dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/349>. Acesso em: 20 out. 2018.

BEZ, Maria Rosângela; PASSERINO, Líliliana Maria (org.). *Comunicação alternativa: mediação para inclusão social a partir do Scala*. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2015. Disponível em: http://editora.upf.br/images/ebook/Comunicacao_alternativa_SCALA_PDF.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018.

CANARIN, Gisele Joaquim. *A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos na modalidade EAD, na perspectiva da Educação Profissional Técnica de nível médio*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GALLO, Sílvia. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa *et al.* (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 93-102.

NOGUERA, Carlos. La Gubernamentalidad en Los Cursos del Profesor Foucault. *Educación & Realidade*: revista da Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 21-34, maio/ago. 2009.

Percepções sobre os primeiros anos do Projeto Autonomia e o neoliberalismo no estado do Rio de Janeiro

Fábio Souza Lima*

Resumo:

O presente artigo busca realizar um estudo sobre a implantação do Projeto Autonomia, dentro política educacional da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Abordamos o contexto fluminense e nacional em que tal projeto foi implementado. A metodologia usada é da história oral, no que pesaram duas entrevistas realizadas com a mesma docente em tempos diferentes de sua experiência com o projeto. Estudaremos algumas ligações entre o Projeto Autonomia e as reformas educacionais brasileiras realizadas desde os anos 90, sob os auspícios da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia.

Palavras-Chave:

Projeto Autonomia. Neoliberalismo. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Política educacional.

Abstract:

This article aims to carry out a study about the implementation of the Autonomy Project, within the educational policy of the State Department of Education of Rio de Janeiro. We approach the Rio and national context in which such project was implemented. The methodology used is oral history, in which weighed two interviews with the same teacher at different times of their experience with the project. We will study some links between Projeto Autonomia and the Brazilian educational reforms carried out since the 1990s, under the auspices of the World Conference on Education for All held in Jomtien, Thailand.

Keywords:

Project Autonomy. Neoliberalism. World Conference on Education for All. Educational politics.

Introdução

O Projeto Autonomia foi implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro num momento em que a ordem era a de informatização de tudo quanto possível dentro da Educação. A então Secretária de Educação, Tereza Porto (2008-2010), distribuiu computadores aos professores com internet 2G sob forma de empréstimo, iniciou a instalação de computadores alugados nas salas de aula e outorgou aos docentes a função de controlar digitalmente – além do já feito convencionalmente com os diários de papel – o calendário, a pauta, o lançamento de notas, além do próprio horário de trabalho, através de um sistema controlado e mantido por uma empresa privada terceirizada. Além

* > Professor do Instituto de Educação Carmela Dutra. Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduado em Políticas Públicas em Espaços Escolares pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduado em História pela Universidade Federal Fluminense (Licenciatura e Bacharelado) e em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (Licenciatura e Bacharelado). E-mail: fabiosouzalima@gmail.com

disso, as conexões entre os computadores que mantiveram o sistema funcionando e as conexões com a internet foram mantidas por outra empresa, a OI Corporação. No campo pedagógico, a Seeduc-RJ, seguindo a perspectiva do Governo Sérgio Cabral (2007-2014) de parceria público-privada, adotou também o Projeto Autonomia, da Fundação Roberto Marinho, cuja metodologia é o já conhecido Telecurso® - Telessalas™.

Nos últimos vinte anos, a expansão da metodologia do telecurso tornou-se tema controverso no Brasil. Entre educadores e especialistas, existem aqueles que creem na associação deste fenômeno à ampliação de políticas neoliberais (LEHER, 2016), enquanto outros, afirmam que a prática da educação à distância pode trazer um grande benefício ao alunado. Diferenças essas que abordaremos um pouco mais a frente em nosso artigo. Contudo, dentro deste contexto, a proposta metodológica do Telecurso, organizada pela Fundação Roberto Marinho, base do Projeto Autonomia, enfatizou a exploração de recursos audiovisuais enquanto acumulava a algumas décadas inúmeras parcerias públicas e privadas. No Rio de Janeiro a implantação de tal metodologia junto à rede pública estadual fluminense não ocorreu sem acalorados debates no meio educacional, acontecidos a partir do ano de 2009. Segundo a Secretaria Estadual de Educação, a proposta ainda era corrigir a distorção causada pela repetência e minimizar as consequências resultantes desse atraso escolar, inclusive a evasão, utilizando-se do Projeto.

Coincidentemente ou não, há quase vinte anos atrás (1990) acontecia em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, onde foi produzida a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, financiada pelo Banco Mundial e reconhecidamente com diretrizes economicistas, destinadas aos Estados Nacionais (LIBÂNEO, 2012).

O educador José Carlos Libâneo (2012) afirma que tal Declaração, financiada pelo Banco Mundial, ofereceu as bases de uma educação voltada para as competências de uma vida em uma sociedade capitalista, onde todos aceitam suas posições sociais recebendo kit's de sobrevivência para isso. A escola dos ricos oferecia então uma educação assentada no conhecimento, na aprendizagem e na tecnologia, enquanto a escola dos pobres voltava-se para as missões sociais de assistência e apoio às crianças, oferecendo acolhimento às suas necessidades. A escola para os pobres, por não oferecer e aprofundar em aspectos cognitivos, acabava por figurar como um agente reprodutor da atual sociedade. Segundo o autor, não há, portanto, uma preocupação contestadora, mas, por outro lado, uma preocupação com a sociabilidade de aceitar as diferenças, ligada em manter a integração social, a convivência com os diferentes, o compartilhamento de culturas, a solidariedade entre as pessoas.

As análises de Torres e de Coraggio explicam a versão encolhida da Declaração de Jomtien adotada por boa parte dos países em vias de desenvolvimento. Têm-se, assim, traços básicos das políticas para a educação do Banco Mundial: a) reducionismo economicista, ou seja, definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica; b) o desenvolvimento socioeconômico necessita da redução da pobreza no mundo, por meio da prestação de serviços básicos aos pobres (saúde, educação, segurança etc.) como condição para torná-los mais aptos a participarem desse desenvolvimento; c) a educação escolar reduz-se a objetivos de aprendizagem observáveis, mediante formulação de padrões de rendimento (expressos em competências) como critérios da avaliação em escala; d) flexibilização no planejamento e na execução para os sistemas de ensino, mas centralização das formas de aplicação das avaliações (cujos resultados acabam por transformarem-se em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores) (LIBÂNEO, 2012, p. 19).

Apesar da superficial aparência de paz e tranquilidade em que se insere o Projeto que tem como valor a “integração social”, Ivani Pinto aponta que este é um momento

de desconcentração de valores como Deus, Ser, Razão, Consciência, Produção Familiar, Estado, Revolução, diante da tecnologia. Tecnociência, que anuncia a chegada de um novo momento, instaurando dúvidas e novas opiniões sobre o papel da escola. Um momento de crise, de ruptura com um modelo, um momento de situação-limite onde os valores morais que permeiam o comportamento humano deveriam ser rediscutidos (PINTO, 2011). Uma nova época onde as discussões sobre qual o capital cultural que queremos que os jovens obtenham deveriam ser realizadas por toda sociedade.

O capital cultural – argumenta Bourdieu (1998) – que é legitimado nos currículos e utilizado na escola atua como filtro na reprodução dos saberes hegemônicos. A escola naturaliza estes saberes como se todos os alunos tivessem chances iguais de acesso a eles. Na verdade, existe uma diferença entre os que tiveram a oportunidade de conviver com estes saberes, por fazerem parte da cultura na qual eles se encontram inseridos, e os que não a tiveram, por se encontrarem inseridos em outra cultura. É esta diferença que provoca a exclusão, a repetência, juntamente com o prejuízo de outras dimensões, como a emocional, a social, dentre outras (PINTO, 2011).

Ora, concordamos com Ivani Pinto (2011) e Demerval Saviani (2005), que a escola e o currículo escolar apresentam-se como efeito de uma demanda construída pelos grupos sociais que controlam o capital cultural. Assim, é fácil identificar que as demandas por novos conteúdos e transformações na escola também são efeitos de uma construção realizada pelos mesmos grupos sociais que controlam o capital cultural.

Os contornos da questão

O Projeto Autonomia foi iniciado dentro da Secretaria Estadual de Educação no ano de 2009. Seu contexto segue uma série de características históricas que estão presentes não apenas no ambiente educacional, mas disseminado por todas as áreas em que o empresariado brasileiro está, de uma forma ou de outra, envolvido. O Projeto Autonomia é classificado como uma modalidade de ensino à distância, por ter a maior parte de seu processo de aprendizagem desenvolvido por meio de vídeos e apenas um professor responsável por estimular a produção intelectual dentro de sala. Apesar da expansão do Projeto e da sua metodologia nos últimos anos, isso não impediu que ele estivesse, ainda nos dias de hoje, em meio a uma discussão sobre a sua qualidade.

Contudo, o Projeto atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no artigo 80 aponta que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2016). Ao estudar a legislação, podemos perceber que em variados pontos da LDBEN/96 há falta de especificação, e no caso do ensino à distância e uso da tecnologia, isso acaba por se tornar uma brecha onde surgem oportunidades para a atuação empresarial dentro da educação.

Em nosso país, o primeiro documento que refletiu a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, foi o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e posteriormente, a própria Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). Em ambos os documentos, a influência do pensamento economicista e neoliberal do novo modelo educacional estava clara. De fato, segundo Libâneo (2012, p. 21), o Plano Decenal é praticamente uma reprodução da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Por sua vez, sobre a LDB comentam Campos e Souza Júnior (2011).

A promulgação da Lei 9.394/96 foi alvo de críticas e de análises de vários educadores, que pretendiam compreender seus significados e suas alterações para a educação brasileira. Dentre as críticas à LDB, destacam-se as de Severino (2003) e de Saviani (1996). Nas palavras do primeiro autor, a legislação não é inovadora, retoma princípios do neoliberalismo, o caráter ideológico não corresponde às reais necessidades, comprometida com a dicotomia público/privado, exigências exclusivas para o ensino público, o repasse de verbas é ambíguo, não consegue sustentar o princípio da gestão democrática, forte tendência centralizadora, a lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade, faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada. Enquanto Saviani (1996) acredita que a LDB limitou-se ao ensino escolarizado, não corresponde a uma tomada de consciência dos problemas da educação nacional, não é fruto de um conhecimento da realidade nacional, não há uma teoria educacional norteadora. No que se refere à formação dos professores, Cury (2003) afirma que essa legislação não resolveu as questões relativas à formação desses profissionais.

Embora a palavra de ordem seja o uso da informática/tecnologia na Seeduc-RJ, a falta de especificações na sua utilização acaba por abrir mais possibilidades a um experimentalismo pedagógico que interfere diretamente na vida dos docentes e dos discentes. O educador Pedro Demo, que em seu livro *A nova LDB: ranços e avanços*, aponta que a falta de especificidade da LDB quanto ao uso de tecnologia (informática educativa), acaba por tornar esse tipo de ensino (à distância) um exemplo de aprendizagem de má qualidade, ou pior, que as lacunas deixadas pela LDB, tinham mesmo o intuito de oferecer “oportunidades” a serem aproveitadas pelas grandes redes de televisão (1997).

Todas as avaliações conhecidas mostram que a educação a distância tem sido um expediente muito pálido de aprendizagem. Apenas ver televisão, por mais atraentes que sejam os programas, não garante a aprendizagem, porque esta passa, em primeiríssimo lugar, pelo esforço reconstrutivo dos alunos. Assim, temos aí uma comprovação essencial da baixíssima utilidade da mera aula, ainda que dotada de todos os enfeites e efeitos especiais que a televisão pode inventar. Ruiu por terra a expectativa banalizante de que tal modalidade educacional viria facilitar a vida das pessoas, chegando-se ao exagero de que a própria distância teria efeito pedagógico (DEMO, 1997).

No primeiro ano de mandato, trançando um perfil de sua administração pública, o Governo Sérgio Cabral tentou implementar o primeiro concurso para o magistério que aconteceria sob o regime celetista, isto é, seria o primeiro concurso a submeter os professores à CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e não mais ao Estatuto do Servidor Público. No mesmo ano, por forte pressão popular e do sindicato da classe, seu intento malogrou. Contudo, ainda em seu primeiro mandato, com grande propaganda na imprensa, Cabral alugou computadores e aparelhos de ar-condicionado para colocar nas salas de aulas dos Colégios Estaduais. A despeito das denúncias de que os aparelhos não funcionavam, de que estariam parados, de que as escolas não teriam estrutura para recebê-los ou de que eles teriam sido alugados a valores mais altos do que seriam os valores de compra, o governo recebeu forte apoio e promoção da imprensa. Muitos contratos foram firmados com empresas terceirizadas que ficaram responsáveis por setores da administração da secretaria dos colégios e pela manutenção dos computadores e ar-condicionados das unidades escolares.

Diante da crise política e de imagem ligada a denúncias de proximidade excessiva a empresários com interesses no Estado – que o atingiram em junho –, o governador do Rio, Sérgio Cabral Filho (PMDB), mais que dobrou as verbas oficiais destinadas ao setor de publicidade e imprensa em 2011.

Em dois decretos publicados após as acusações, Cabral elevou de R\$ 55,7 milhões para R\$ 120,7 milhões a autorização para gastos com Serviços de Comunicação e Divulgação da Subsecretaria de Comunicação e Divulgação – elevação de 116,75%. Até ontem, foram empenhados R\$ 75,6 milhões e liquidados R\$ 67 milhões. O governo nega relação desse aumento com a crise ¹.

Outros contratos foram firmados com as empresas privadas que ficaram responsáveis por fornecer sinal de internet para os colégios e professores. E no ano de 2009, aconteceu o que viria a se tornar símbolo da campanha de melhoria nas condições de trabalho dos professores, o Governador passou aos docentes computadores portáteis das empresas Positivo e CCE. Novamente houve denúncia. Desta vez, os computadores comprados no atacado, cerca de 31 mil no primeiro lote (70 mil no total), teriam sido comprados a um valor superior ao de varejo nas lojas de shoppings do Rio de Janeiro. Esses computadores, que não foram dados, mas emprestados sob a condição do professor continuar na rede de ensino, foram colocados pelos meios de comunicação de massa como se fosse o principal fator promotor do avanço pedagógico e tecnológico, ambos visando a melhoria da educação no Rio de Janeiro (SEEDUC, 2010).

Não obstante, apesar de todo o trabalho com tecnologia, em 2010, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), revelou que o ensino estadual do Rio de Janeiro é o segundo pior do país. Em um escalonamento feito pelo Índice, o Estado do Rio, com 2,8 em uma graduação que vai até 10, ficou com o penúltimo lugar entre as unidades da federação, apenas a frente do Piauí, uma das unidades mais pobres da federação (G1/GLOBO, 2010).

Apesar da imprensa não comentar mais sobre o caso no início do ano de 2011, na época em que o índice foi divulgado, foi impossível conter a crise dentro do setor. Enquanto jornalistas especulavam insistentemente sobre a qualidade da formação dos professores, pressionando o Governo por resultados melhores, acadêmicos como o professor Doutor Roberto Leher, raramente ouvidos pelos meios de comunicação de massa, continuaram a apontar que é inadmissível, por exemplo, um sistema de educação que aprove alunos sem terem cumprido o currículo, com todas as disciplinas da grade.

De acordo com o SEPE – Sindicato Estadual de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro –, de janeiro a junho de 2010, a rede estadual perdeu quase quatro professores por dia, sem contar com os que se aposentam, os que falecem ou que são demitidos, pois se esses fossem levados em consideração, o número subiria para onze por dia. Anualmente o Estado tem realizado concursos para a admissão de professores. O maior deles, anunciado e realizado no ano de 2008, ofereceu 15 mil vagas, um concurso gigantesco até para o nível federal, maior ainda se considerarmos a situação do Estado do Rio de Janeiro. Nos dois anos seguintes as vagas foram preenchidas e criadas novamente. Ainda segundo o Sindicato e também nas palavras do Educador Nicolas Davies, professor da Universidade Federal Fluminense, vemos a seguinte constatação: “O professor não permanece na rede porque o salário é muito ruim. Eu mesmo fui professor durante nove anos, mas assim que pude, prestei concurso para a UFF”.²

No ano de 2011, o Governador anunciou que os professores desviados de função, ou seja, aqueles que têm licenciatura mas decidiram trabalhar em funções administrativas, teriam que voltar à sala de aula. Aqueles que foram cedidos para outros órgãos, retornariam a sua unidade escolar para voltar a assumir turmas. Eram cerca de 2 mil professores que, mesmo sem querer, tiveram que voltar a dar aulas. E ainda, no mesmo ano, também foi anunciado que os professores das séries iniciais, chamados de PII, deveriam ser aproveitados nas salas do Ensino Médio. São professores que lecionam nas séries de alfabetização e que serão transformados em professores de disciplinas do Ensino Médio. As séries iniciais, que segundo a LDB são de responsabilidade dos municípios, serão agora,

1 > Jornal Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/nacional,apos-crise-cabral-dobra-gastos-com-publicidade,744338,0.htm>. Acesso em: 19 set. 2012.

2 > DAVIES apud UOL Educação. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/08/26/rede-estadual-do-rj-perde-quatro-professores-por-dia-baixo-salario-seria-motivo-da-desistencia.htm>. Acesso em: 19 set. 2012.

na prática, graças a política educacional do Governo, exclusividade dos municípios, e cerca de 22 mil professores, como anunciados nos jornais, deverão ser conduzidos às salas de aula dos últimos anos de formação da educação básica. Mas ainda assim, segundo as entidades da classe, faltavam professores.

Todos os anos, milhares de alunos se formam sem terem estudado disciplinas básicas como Física, Química, Filosofia, entre outras matérias. Mas a solução do Estado continuava sendo a mesma há anos; para corrigir o problema da falta de docentes, a invenção da sigla “SP” (Sem Professor) para poder aprovar ano após ano esses alunos. Em um Estado como o Rio de Janeiro, com variadas instituições públicas superiores, não há uma verdadeira falta de profissionais, mas uma desistência desses na profissão de professor. As condições de trabalho, a qualificação e os salários, com foco no professor, deveriam ser o foco de ação do Estado (MENDONÇA, 2010). Contudo, caso isso fosse feito, teríamos uma política pública que reforçaria a responsabilidade e a intervenção do Estado na Educação, o que seria mal visto pelas bases políticas neoliberais.

Torres (2001) esclarece em seu texto que, ao longo das avaliações e revisões da Declaração em conferências e reuniões subsequentes entre os organismos internacionais e os países envolvidos, a proposta original foi encolhida, e foi essa versão que acabou prevalecendo, com variações em cada país, na formulação das políticas educacionais. Tal encolhimento deu-se para adequar-se à visão economicista do Banco Mundial, o patrocinador das conferências mundiais. Desse modo, a visão ampliada de educação converteu-se em uma visão encolhida, ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar).

Numa análise pedagógica dessas estratégias, verifica-se, tal como alerta Torres (2001), que as necessidades básicas de aprendizagem transformaram-se num “pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência e para as necessidades imediatas e mais elementares das pessoas”, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática (como acreditam, também, algumas concepções mais simplistas da ligação do ensino à vida cotidiana). Em síntese, a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento (TORRES apud LIBÂNEO, 2012).

O Projeto Autonomia como solução de uma crise programada

O significado do termo Autonomia se relaciona, em um primeiro momento, com a liberdade política de uma sociedade, capaz de governar-se por si mesma de forma independente e com autodeterminação. Porém, mais tarde, será com o desenvolvimento do iluminismo e da filosofia kantiana (KANT, 2000) que o termo autonomia ganhará contornos de caráter pessoal, individual. A palavra Autonomia tem sua origem na antiga Hélade. O adjetivo pronominal *autos* vem do grego “por si mesmo”, “o mesmo”, “ele mesmo” e no substantivo *nomos*, também de origem grega, que quer dizer “instituição”, “lei”, “convenção”, “norma” ou “uso”. Aliás, instituição, segundo Saviani (2005), entre as acepções existentes, também pode apresentar o significado de escola.

Historicamente, o conceito de autonomia nasce na cultura política da democracia grega para indicar as formas de governo autárquicas, e é somente a partir do humanismo individualista da Idade Moderna, que culmina na Aufklärung (Iluminismo) do século XVIII, que o conceito de autonomia se aplica ao indivíduo. Desde então, o indivíduo se torna um autêntico sujeito moral, titular de direitos e deveres correspondentes, e

capaz de querer o Bem voluntária e racionalmente. A primeira formulação sistemática do conceito de autonomia, aplicado ao indivíduo, deve-se a Kant, para quem o sujeito moral em questão é a pessoa, isto é, o indivíduo racional e livre, e é por isso que a ética kantiana será conhecida como “racionalismo ético”. Em *Fundamentação da metafísica dos costumes* (1785), Kant afirma que a lei moral autônoma é aquela que tem na “vontade boa” (das gute Wille) seu fundamento e legitimidade, sendo o único princípio fundamental (Kant utiliza o termo “supremo”) da moralidade e, portanto, garantia da personalidade moral. Ela se contrapõe à heteronímia que é, propriamente, ausência de moralidade, pois estaria embasada na “vontade má” (das böse Wille) e na irracionalidade (CASTORIADIS apud SCHRAMM, 1998).

O pensador brasileiro Paulo Freire, consonante com as ideias apresentadas sobre o conceito de autonomia, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, motiva-se contra a perspectiva de que as pessoas devem se conformar com a sua posição social. Põe-se contra a ideia de que não deve ser dado aos jovens e adultos o conteúdo e a postura suficiente para o desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de intervir na sociedade em que vivemos. Coloca-se contra, ainda, aos que acreditam em uma educação técnica ou bancária, que visa incutir na cabeça dos discentes apenas o conteúdo necessário a uma vida submetida à Ordem Social estabelecida pelas elites sociais (FREIRE, 1996). O livro *Pedagogia da Autonomia*, do referido autor, nos apresenta um referencial que se relaciona com a definição da palavra autonomia e da proposta kantiana, quando aponta que os alunos devem ser encorajados a buscar e construir o saber, sendo a eles fornecida apenas a orientação para que esse processo ocorra naturalmente. Isto é, os alunos não devem estar passivos diante das informações que a eles chegam, pois o resultado seria o oposto do desenvolvimento crítico: a alienação ideológica.

Naturalmente, a ideologia, como propõem Marx e Engels (1987), funciona como um processo de submissão das ideias de um sujeito a outro sujeito. Quando este processo de submissão está completo, temos um sujeito alienado ao outro através das ideias. Trata-se então, para o desenvolvimento de nosso trabalho, importante que entendamos, mesmo que brevemente, o funcionamento de uma ideologia, já que como é colocado pela filósofa Marilena Chauí (1980), a educação e os meios de comunicação de massa são alguns dos principais disseminadores de ideias que atendem a determinados grupos sociais.

1. Embora a sociedade esteja dividida em classes, a dominação de uma classe sobre a outra, faz com que só as ideias da primeira sejam consideradas válidas, verdadeiras e racionais;
2. Para que isto ocorra, é preciso que os membros da sociedade não se percebam divididos em classes, mas se vejam como tendo certas características comuns a todos e que tornam as diferenças sociais algo derivado ou de menor importância;
3. Para que todos os membros se identifiquem com essas características supostamente comuns a todos, é preciso que sejam convertidas em ideias comuns a todos. Para que isso ocorra é preciso que a classe dominante, além de produzir suas próprias ideias, também possa distribuí-las, o que é feito, por exemplo, através da educação, da religião, dos costumes, dos meios de comunicação disponíveis;
4. Como tais ideias não exprimem a realidade real, mas representam a aparência social, as imagens das coisas e dos homens, é possível passar a considerá-las como independentes da realidade e, mais do que isto, inverter a relação fazendo com que a realidade concreta seja tida como a realização dessas ideias.

[...] Assim, a classe dominante (e sua aliada, a classe média) se divide em pensadores e não pensadores, ou em produtores ativos e consumidores passivos de ideias (CHAUÍ, 1980, p. 36).

O Projeto Autonomia, como apontamos, é lançado dentro desse contexto de aumento da participação do empresariado em um governo de perfil administrativo neoliberal, de uma verdadeira evasão escolar de professores e de um discurso vagaroso de inserção de tecnologias novas (novas para Secretaria Estadual de Educação) na Educação do Estado do Rio de Janeiro. Percebemos então, em conformidade com o que apontamos aqui, que o colocado pelo filósofo Pierre Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, fundamenta-se como pretexto para a utilização de um ensino quase completamente audiovisual: falta de professores e altos custos na formação tradicional.

[...] duas grandes reformas são necessárias nos sistemas de educação e formação. Em primeiro lugar, a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD (ensino aberto e a distância) ao cotidiano e ao dia a dia da educação. A EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimentos (LÉVY, 1999, p. 157).

Assim, dentro desta já configurada situação educacional de evidente crise, a Secretaria de Educação apontou a expansão desse Projeto nos períodos de 2009, 2010 e 2011. Um projeto que, aplica a metodologia de uma empresa de comunicações de massa, prescinde da formação universitária dos professores, pois só utiliza um docente por turma e, ao colocar uma televisão e um DVD player dentro de sala de aula, atesta o discurso de modernização da educação.

Durante nosso período de pesquisa, escolhemos um colégio noturno e implementamos um questionário sobre a idade dos alunos da turma do Projeto Autonomia e alunos de uma turma do 1.º ano do ensino regular. Em ambas as turmas, 100% dos alunos apresentaram distorção da idade/série, que deveria ser de 15 anos. Os alunos, para realizarem inscrição no Projeto, até o ano em que esta pesquisa foi realizada, a faziam na secretaria do colégio como alunos regulares e depois eram escolhidos pelo professor que leciona no Projeto Autonomia. Questionamos sobre a evasão escolar, que apresentou os números aproximados para o Projeto e para o ensino regular.

Realizamos também duas entrevistas com um professor do Projeto, a primeira, logo no início do Projeto, e a segunda, quando o ano letivo já estava por terminar. Desde antes da publicação deste artigo, com receio de sofrer sanções da Seeduc-RJ, o docente pediu para não ser identificado. Procederemos, portanto, com respeito à vontade do profissional que nos concedeu este importante relato sobre a sua experiência docente, e o identificaremos pela sigla “V. A”. Vejamos então, nas palavras do Professor V.A do Projeto Autonomia em sua 1ª entrevista, as condições das aulas:

VA – Junto com a Fundação Roberto Marinho, eles estão trabalhando aí... trazendo uma coleção de livros bem bacana, né. Então o material didático é muito bom, então há um investimento legal. O livro é dos alunos. Os alunos manuseiam, escrevem... Mas, assim como no Estado, depois, eles têm que devolver... Mas é legal porque eles têm um material muito rico em termos de conteúdo. Tem... a gente recebeu verba para comprar televisão, DVD, né. A gente recebe verba para o material todo específico do projeto. É claro, é bem aquém do que a gente gostaria ou do que a gente precisa, mas a gente vê que há um interesse do governo em investir em educação, principalmente desse pessoal que está fora, pra resgatar mesmo. E quanto a pessoal, a gente tem uma capacitação, uma vez a cada quatro meses, pra poder trabalhar as matérias, já que nós não somos específicos todas as matérias. Eu por exemplo, sou de educação física, tem que estudar matemática, tem que estudar física...

Então eles proporcionam essa capacitação pra gente de quatro em quatro meses, pra poder ajudar. Tem supervisor, tem uma equipe multidisciplinar que ajuda a gente. FSL – E no final do ano você sai...

VA – Sim, após os cursos de capacitação e as aulas ministradas, a gente sai pós-graduado em Políticas Públicas (SOUZA LIMA, F. Projeto Autonomia – 1ª Entrevista. Maio de 2011).

Desta forma, como em toda prática capitalista, vê-se na crise do Sistema de Ensino, no que diz respeito a sua eficácia e produtividade, uma oportunidade de expansão dos serviços dados a competência da iniciativa privada. A falta de professores pode então ser resolvida com uma metodologia que exige apenas um professor por turma no Ensino Médio.

Considerando um curso de dezoito meses em que o docente recebe seis aulas de capacitação para lecionar todas as matérias do Ensino Médio. A referida capacitação, citada na entrevista, que acontece quadrimestralmente, dura cerca de quarenta horas, divididas pelos cinco dias de uma semana. Questionado sobre o funcionamento e sobre o conteúdo dessas capacitações, o entrevistado responde:

VA – Bom, as capacitações são específicas de cada disciplina, sempre com ênfase na metodologia do Telecurso, então, toda vez que a gente tem capacitação sobre as disciplinas de cada módulo, eles dão bastante ênfase na metodologia, sempre enfatizando os pontos básicos, na leitura de texto, na dinâmica de imagem... na forma como abordar o aluno, para que ele tenha esse conteúdo, na forma como abordar a disciplina, e sempre dando mais importância aos conteúdos que são básicos para que o aluno possa sair formado. Eles sempre dão esse adendo. Porque o livro, ele é bastante completo, mas pelo fato do curso ser bastante reduzido, nem sempre a gente vai conseguir abordar aquele conteúdo. Então eles explicam bastante que a gente, dentro das formações, tem que ter um olhar mais direcionado para o específico e imprescindível para cada disciplina.

FSL – Você falou que eles ensinam como abordar o conteúdo e a abordar a disciplina, mas e o conteúdo dentro da disciplina, você chega a ter aulas?

VA – Eles escolhem algumas aulas, que não... olha muito raramente... Posso falar isso, de verdade? ...muito raramente, muito raramente, a gente consegue ter algum profissional capacitado da área para poder ajudar. Quando existe no grupo algum professor específico da área, esse colega então nos dá uma força. Mas a Fundação Roberto Marinho, ela só manda capacitadores para poder nos ajudar com a metodologia. O tempo todo é a metodologia... a metodologia da Fundação. Não com o conteúdo. E o que eles fazem, eles levam duas ou três aulas que sejam chave. E a gente trabalha em cima dessas duas ou três tele-aulas. E aí ali dentro, dentro do que eles sugerem... “ah, hoje vamos trabalhar a tele-aula de número 24!”. A gente vê aquela tele-aula e aí, no grupo, nós começamos a ter ideias de como aquilo poderia ser trabalhado. Na verdade, é o conteúdo confrontando o professor, né?! Como a gente pode trabalhar... e aí vão surgindo ideias... e daquelas três ou quatro aulas que nós fazemos ali, nós começamos a ter ideias do que fazer nas próximas. Mas muito raramente existe alguém específico para dar à gente ajuda nesse ponto. Tem que ser o professor *versus* o conteúdo.

FSL – Quanto tempo de antecedência você recebe essa capacitação para poder dar aula daquele conteúdo, daquele módulo?

VA – Normalmente a capacitação acaba na sexta e você tem que dar o conteúdo na segunda. O que não acontece, porque os livros acabam sendo entregues depois...

FSL – Depois de terminada a capacitação, você tem um órgão, ou um telefone, algum lugar que você possa tirar alguma dúvida sobre uma disciplina, por exemplo?

VA – Olha, teoricamente, nós temos os nossos supervisores e uma equipe de orientação pedagógica, que deve nos ajudar com qualquer tipo de dúvida. A gente manda o e-mail e eles respondem para a gente. Ou mesmo, através de um grupo que a gente tem na internet e eles vão passando tele-aulas que já aconteceram em outros colégios e a gente pode utilizar.

FSL – Sobre os recursos audiovisuais, o Estado ou a Fundação dá suporte para o uso de algum outro tipo de tecnologia, fora a TV ou DVD?

VA – A verba que a gente recebe é para TV e DVD. Qualquer outro suporte, se a escola tiver condições de financiar... aí é por parte de cada UE, cada Unidade Escolar. Mas o Projeto Autonomia, viabiliza uma verba para ter televisão e DVD.

FSL – Os alunos têm acesso à internet?

VA – Por conta própria. Aqui não.

FSL – Têm acesso a redes sociais que estejam ligados ao Projeto Autonomia?

VA – Nós temos uma comunidade, dentro do Orkut, que eles acessam quando têm a possibilidade de estar com o computador... que não são todos... na verdade, de uma turma de 22 alunos frequentando, eu tenho uns 6 alunos que têm acesso a internet mais frequentemente. (SOUZA LIMA, F. Projeto Autonomia – 2ª Entrevista. Dezembro de 2011).

Segundo Libâneo, as políticas de universalização do acesso ao ensino acabam por prejudicá-lo, uma vez que há maior preocupação com os números de acesso do que com a qualidade da aprendizagem.

Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência. Isso pode explicar o descaso com os salários e com a formação de professores: para uma escola que requer apenas necessidades mínimas de aprendizagem, basta um professor que apreenda um kit de técnicas de sobrevivência docente (agora acompanhado dos pacotes de livros didáticos dos chamados sistemas de ensino) (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

E após as seis capacitações, segundo o Estado, os professores estão tão bem preparados que além de lecionarem todas as disciplinas, também são considerados especialistas em Políticas Públicas. Segundo o professor V.A a Pós-Graduação *lato sensu* foi prometida aos docentes ao final da primeira turma formada. De fato, apesar da promessa, os professores não foram contemplados com certidão alguma.

Tomaz Tadeu Silva e Pablo Gentili (1996) explicam como a propaganda de uma crise e a proposta de sua resolução são apresentadas para a sociedade.

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo, a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela política, porque foi profundamente estatizada. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares.

Para dissolver a crise formada, o Governo do Rio de Janeiro iniciou o ano de 2011 com propostas já conhecidas dentro dos meios acadêmicos. Sua política educacional, seguindo a cartilha neoliberal conservadora, criou provas bimestrais que serão aplicadas

pelo Estado para verificar e ranquear a aprendizagem dos alunos e a dedicação dos docentes. Estes últimos serão premiados segundo as notas dos alunos, de forma a se adequarem aos conteúdos específicos determinados pelos currículos mínimos estabelecidos pela Secretaria de Educação. Trata-se, como aponta os educadores Tomaz Tadeu Silva e Pablo Gentili, na obra *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*, da resolução dos problemas educacionais segundo o modelo neoliberal: princípios meritocráticos e competitivos; preocupação com produtividade e eficiência; subordinação às necessidades do mercado de trabalho e empregabilidade (SILVA; GENTILI, 1996).

É importante ressaltar que entendemos como empregabilidade as competências necessárias para buscar um emprego, neste caso, no mercado de trabalho. Como já citamos, um kit de sobrevivência e colocação dentro da sociedade. Nas palavras do professor V. A., a formação rápida acontece da seguinte forma:

VA – O Projeto é que esses alunos tenham uma síntese do conteúdo que abrange todo o Ensino Médio, mas de uma forma bem resumida e em módulos. Mas como assim em módulos? Para esses alunos, a Fundação Roberto Marinho entende, já que é a proposta deles, que o conteúdo é muito pesado e extenso para que seja dado concomitantemente. Então eles fazem da seguinte forma: eles separam módulos, de alguns meses, e os alunos, nesses módulos, trabalharão determinados conteúdos específicos e que se entrelaçam para facilitar a interdisciplinaridade e de uma forma mais prática, mais concreta do que a linguagem simplesmente abstrata dos livros. Então o que acontece, o aluno vê, num período curto, somente três ou quatro disciplinas e a gente trabalha com vídeos; a educação é 70% visual [...] (SOUZA LIMA, F. Projeto Autonomia – 1ª Entrevista. Maio de 2011).

O Projeto Autonomia visa formar o aluno nos anos finais da educação básica (Ensino Médio) no prazo de um ano e meio. E embora o curso seja presencial, ele funciona necessariamente com vídeos, dentro de um modelo de educação à distância. Os alunos passam cerca de 70% de seu tempo sendo educados por vídeos e o restante em trabalhos de grupo com os colegas sobre os vídeos apresentados. No Projeto, apenas um professor é treinado para desenvolver as competências dos alunos em todas as disciplinas. Sem dúvida, resumir uma grade de cerca de dez professores em apenas um docente, além de capacitá-los com cursos que são ministrados de quatro em quatro meses, parece gerar, na linguagem neoliberal, lucro certo. Em entrevista, o professor do Projeto Autonomia ainda apontou que o salário do docente envolvido no Projeto é de duas vezes o salário de um professor regular do Estado, isto é, cerca de R\$ 2.000,00 atualmente (SOUZA LIMA, F. Projeto Autonomia – 1ª Entrevista. Maio de 2011). Isto é, temos um professor que trabalha por 10 e ganha por dois, e ainda diminui o tempo de estadia do aluno na escola em 50%, pois o Projeto, que cobre todo o Ensino Médio, dura apenas um ano e meio.

Vale ressaltar que este docente tem a responsabilidade de ministrar aulas durante todos os dias da semana e em todos os tempos. Considerando que no ensino regular uma turma teria algo entorno de dez professores que ministrariam aulas de duas a quatro horas na semana, o valor gasto com a educação desses alunos que cursam a educação básica regular seria muito maior. Além disso, os ganhos com a estrutura de ensino, como energia, limpeza, alimentação, água, etc., diminuem de acordo com o menor tempo em que o aluno fica na escola.

Essa “flexibilização” do currículo, visando o treinamento de competências voltadas a formação rápida é parte dos objetivos da classe social dominante para a manutenção da Ordem Social no país, pois atende a uma formação acrítica necessária à reprodução do atual estado da sociedade. Evidentemente, como já apontamos, para que uma ideologia funcione de forma eficaz, é imprescindível que ela apareça para toda sociedade como acessível e/ou necessária. Ou seja, aqueles que são dominados, as classes mais baixas,

dependentes do ensino público, devem crer que a ideologia, as ideias disseminadas pelos grupos que controlam o capital cultural, não servem a ninguém em específico, devem crer que não beneficia nenhuma classe social, e que funciona como uma verdade incondicional, incontestável a todos. Destacamos, assim, as palavras do Doutor Roberto Leher (2010), professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

Atualmente, contudo, em virtude da fragilidade da luta popular em prol da defesa da educação pública, as entidades empresariais reunidas no movimento Compromisso Todos pela Educação vêm buscando conformar toda a educação básica aos seus objetivos políticos (“governabilidade”) e econômicos – difundindo um ethos adequado ao trabalho “flexível” e desregulamentado. Assim, estamos diante de uma falsa universalização que, no fundamental, mantém o apartheid educacional no país.

E claro, devemos ressaltar que é impossível realizar esse processo de convencimento e influência sem gastar muito dinheiro com a propaganda. Preferível é, e as elites sabem disso, possuir ou controlar os meios de comunicação de massa ou telas ao seu lado, por onde serão disseminadas ideias e valores concernentes ao *modus vivendi* de uma parcela da sociedade. Os valores são propagados pelas emissoras de televisão e rádio, e também através das escolas, como já vimos. Mesmo os professores, enquanto alunos universitários, sofrem a influência das ideias dentro da academia. E isso é normal, até entendermos que muitos projetos e bolsas universitárias são financiadas por instituições privadas nacionais e internacionais, que totem a independência intelectual dos muitos acadêmicos. Desta forma, são difundidos o pensamento e as práticas empresariais dentro da academia e para fora dela, quando os formandos são atirados no mercado de trabalho nas mais variadas funções sociais, notadamente, para os professores do ensino básico. O caso do Projeto Autonomia é ainda mais incisivo, pois uma empresa de televisão, rádio e jornal impresso tornou-se responsável pelo currículo e pelo método aplicado na aprendizagem e na construção do saber do jovem nos 70% do tempo em que ele está na escola.

Leher afirma ainda que a adoção de escolas por empresas privadas é justamente o que defendem os membros do Compromisso Todos pela Educação. Para eles, a meta “é transformar cada escola em uma ilha cercada de prepostos empresariais de todos os lados” (2010, p. 11).

No caso da Fundação Roberto Marinho, ela possui uma série de projetos voltados para a educação, dentre eles o Telecurso TEC, Aprendiz Legal, Olá Turista e o Projeto Autonomia. Em todos os exemplos, a Fundação aplica a metodologia que se tornou uma marca registrada: o Telecurso/Telessala. Seus principais parceiros são: Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI) e agora, os Estados, notadamente o Estado do Rio de Janeiro, onde fica a sede da Fundação e das Organizações Globo.

Contudo, coroando as relações públicas estaduais com setores do capital privado e o futuro educacional sombrio que se acerca do Estado do Rio de Janeiro, ao final do ano letivo de 2012, os professores da rede estadual ainda foram surpreendidos pela notícia de que seriam observados em suas aulas por agentes enviados pelo Banco Mundial.

– Os observadores que vamos treinar ficarão no fundo da sala e, seguindo um método padronizado adotado nos Estados Unidos, farão anotações sobre os materiais que os professores usam, as atividades que promovem e o grau de envolvimento dos alunos – explicou a economista-chefe do Banco Mundial para Educação na América Latina e na região do Caribe, Barbara Bruns, em uma das mesas do Global Economic Symposium, que aconteceu nesta semana no Rio. Segundo Barbara, a indústria da educação é a única em que os “operários” (professores) não têm sua performance avaliada de forma direta e objetiva em busca de uma otimização do tempo.³

3 > Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/desempenho-de-professores-da-rede-estadual-do-rio-sera-monitorado-6446886#ixzz2AKUCvtNX>. Acesso em: 25 out. 2012.

Conclusão

O termo *autonomia*, necessariamente leva à produção de conhecimentos que partem de um esforço próprio, individual. O aluno como entidade, que com esforço próprio requer se tornar autônomo, deve desenvolver a capacidade subjacente de construção de saberes que propiciarão a sua relativa independência no meio em que habita e de outras pessoas. Dentro desta ideia de emancipação moral e intelectual – e podemos incluir também como desejo de todos, material –, segundo Kant (2000), o discente alcança a responsabilidade de seus direitos e deveres correspondentes, sendo capaz de discernir e escolher racionalmente.

Identificamos em contrário aquilo que é mais preterido dentro da noção de autonomia. Justamente o que o pensador brasileiro Paulo Freire (1996) afirma ser a educação bancária. Numa educação onde diariamente os alunos do Projeto Autonomia estão submetidos à passividade de assistir pela maior parte do tempo em que estão em sala de aula vídeos idealizados de situações cotidianas que não necessariamente correspondem às suas. O Telecurso, antigo Telecurso 2º Grau, frequentemente leva aos alunos situações de empregos em fábricas e indústrias de todo tipo, com personagens ligados às linhas de produção, com dúvidas e questionamentos que pouco levam o espectador passivo além da relação patrão/empregado. Junto a esse trabalho, as atividades em sala de aula que acontecem sempre com variados componentes, propõem um pensamento de grupo, comum, base do que é a alienação intelectual.

As implantações de projetos que estão tão aquém das fórmulas propostas pelos filósofos, acadêmicos e outros pensadores da educação só poderiam ser realizadas em uma situação considerada de exceção conjuntural, isto é, em um momento passageiro, quando administração do “remédio adequado”, feito por autoridades (governantes e respectivos secretários), resolveria o problema visando um próximo passo. Mas, é desta forma que se revela hoje a falta de especificidade na legislação educacional que trata do uso de tecnologias educacionais, e é dela que aparece a oportunidade para a infiltração de empresas privadas e entes políticos que veem como negócio a Educação. De fato, o aluguel de equipamentos e a compra de outros movimentou muitos dos valores transferidos da União para o Estado na forma de verbas direcionadas à Educação. E ainda, a falta de profissionais de ensino dentro das salas de aula e os péssimos resultados no Índice de Educação Básica de 2010, ofereceram o pretexto necessário para a ampliação do Projeto Autonomia.

Tivemos como resultado o fato de que a formação profissional de cada docente, especialista em sua área de estudo, foi completamente suprimida em função da colocação de apenas um profissional responsável por coordenar os trabalhos de grupo e responder as possíveis dúvidas existentes ao final de cada apresentação de vídeo. O uso da televisão e do DVD aliados ao programa audiovisual da Fundação Roberto Marinho passaram a formar adultos no Ensino Médio oficialmente dentro das salas de aula do Estado do Rio de Janeiro do novo Ensino Médio. Um método de educação que anteriormente era usado como exceção por meio da tevê aberta para o operariado adulto que demonstrava vontade de continuar seus estudos até o final do Ensino Médio se generalizou como método e prática de ensino público.

O Projeto Autonomia iniciou no Estado em 2009, mesmo sem participação da sociedade e diálogo com os professores. Muito menos a formação básica de equipes multidisciplinares. Segundo a Secretaria de Educação, o Projeto segue em expansão pelos anos consecutivos de 2009, 2010, 2011 e atendeu, somente no ano passado, 500 turmas, com cerca de 20.700 alunos no total. E segundo os professores que nele atuam, o Projeto tornou-se a “menina dos olhos” do Estado.

Consonante com os pensamentos do Dr. Leher (2010) quando aponta que essa universalização da educação é falsa e mantém o *apartheid* social brasileiro, acreditamos que o Projeto Autonomia não torna qualquer aluno autônomo, mas pelo contrário, torna-o intelectualmente dependente, assegurando a manutenção de uma Ordem Social que tem como propriedade a exploração de algumas classes por outra classe.

Contudo, sobre a qualidade da educação oferecida pelo ensino formal, isto é, oficial, intencional, organizado por normas e de responsabilidade do Estado, gostaríamos de trazer

ainda uma citação do Professor José Carlos Libâneo, que em seu livro *Democratização da escola-pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1985), afirma:

[...] educar (em latim, educare) é conduzir de um estado a outro, é modificar numa certa direção o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, tanto no nível do intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se, aí, a interligação no ato pedagógico de três componentes: um agente (alguém, um grupo, um meio social etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, automatismos, habilidades etc.) e um educando (aluno, grupos de alunos, uma geração etc.) (LIBÂNEO, 1985, p. 97).

No decorrer de nosso estudo, abordamos a afirmação colocada por Libâneo sobre as mudanças causadas nos educandos, que de tão eficazes, podem fazê-los realmente elementos ativos da própria ação exercida por eles. E então nos questionamos sobre que tipo de ser humano é formado a partir da educação exposta pelo Projeto Autonomia? Alunos sem professores especializados; estes, capacitados por apenas alguns meses, em detrimento dos anos em que os profissionais passam aprendendo a processar os conteúdos e a redistribuí-los de forma a assegurar o desenvolvimento crítico e a buscar nossos saberes.

Não é apenas a forma diferenciada de mediação do currículo proposto por uma empresa privada que ocasiona queda na qualidade de aprendizagem do público participante, mas também a própria qualidade do conteúdo do currículo, que mesmo em um pequeno prazo, não aborda de forma intensa os assuntos tratados no ensino regular. Esses discentes ainda são alijados de todas as possibilidades em que a tecnologia pode oferecer em um curso com verdadeiras preocupações de um Ensino à Distância. O uso da tecnologia para construção de novos saberes em redes sociais, a possibilidade de construção e publicação para a construção de novos saberes em rede não é a realidade do Projeto Autonomia. Vemos apenas alunos compelidos a escrever trabalhos de grupos, com pensamentos de grupos e sem a profundidade que caracteriza o termo *Crítica*.

Crítica e Autonomia são dois dos termos que estiveram presentes durante todo o nosso trabalho. Isto porque o primeiro, que significa analisar, ir à raiz do problema para poder conhecê-lo, dividir o objeto para melhor estudá-lo, e então, emitir um juízo de valor. O segundo significa basicamente ter um sujeito capaz de se arvorar titular de direitos e deveres. Um responsável e maduro cidadão, com a capacidade racional de buscar voluntariamente pelo bem individual e comum.

Para sociedade do conhecimento e do futuro, seriam esses indivíduos transformadores, como é a característica de entidades críticas ou seriam reprodutores passivos de uma Ordem Social que já existe? Bom, nas palavras de Paulo Freire, o qual trouxemos como citação inicial para orientação desse estudo, realizamos nosso pensamento de conclusão: “[...] o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização” (FREIRE, 1996, p. 5).

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 19 de fev. 2019.

CAMPOS, Fernanda Araujo; SOUZA JÚNIOR, Hormindo. Políticas Públicas para a formação de professores: desafios atuais. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 33-46, jan./abr. 2011.

CHAUÍ, Marilena. *O que é Ideologia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

G1/GLOBO. *Ensino Médio do Rio tem o segundo pior desempenho do país no Ideb*. G1/GLOBO, Rio de Janeiro, 5 set. 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/07/ensino-medio-do-rio-tem-o-segundo-pior-desempenho-do-pais-no-ideb.html>. Acesso em: 19 fev. 2019.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Coleção dos Pensadores).

LEHER, Roberto. A luta pela educação pública tem de estar inscrita nas lutas contra o capitalismo dependente! *Jornal dos economistas*, órgão oficial do CORECON-RJ e do SINDECON-RJ, Rio de Janeiro, n. 253, p. 9-11, 2010.

LEHER, Roberto. Luta de classes e mercantilização da educação brasileira. In: INTERNATIONAL CONFERENCE STRIKES AND SOCIAL CONFLICTS: COMBINED HISTORICAL APPROACHES TO CONFLICT, 3., 2016, Barcelona. *Proceedings* [...]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016. p. 959-971.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Ideologia alemã*. São Paulo: Editora Hucitec, 1987.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Tragédia do Ensino público no Rio de Janeiro. *Jornal dos economistas*, órgão oficial do CORECON-RJ e do SINDECON-RJ, Rio de Janeiro, n. 253, p. 12-13, 2010.

PINTO, Ivany. A pós-modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da aprendizagem na escola. *Cadernos de Educação*, Revista da Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas, n. 38, p. 315-333, jan./abr. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*: revista da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005.

SCHRAMM, Fermin Roland. A autonomia difícil. *Bioética*, Brasília, DF, v. 6, n. 1, p. 27-37, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996.

Sites

- » <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/08/26/rede-estadual-do-rj-perde-quatro-professores-por-dia-baixo-salario-seria-motivo-da-desistencia.jhtm>
- » <http://portal.cederj.edu.br/fundacao/>
- » <http://www.novotelecurso.org.br>
- » <http://oglobo.globo.com>
- » <http://www.projetossocio-culturais.blogspot.com/>
- » <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/educacao-na-midia/12823/opiniao-como-lidar-com-o-fracasso-da-escola>
- » www.educacao.rj.gov.br/
- » www.mec.gov.br/
- » <http://www.estadao.com.br/>
- » <https://g1.globo.com/>

Relatos de Experiência



[illegible]

Resumo:

Palabras clave:

Resumen:

* > Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Professor de Geografia do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: victornedelcap@gmail.com

Geografía. Ciudad. Salida de campo. Educación.

Introdução

As saídas de estudo configuram-se em sendo de extrema importância para o ensino e para o aprendizado nos mais variados contextos, sejam eles escolares ou não. Na escola, os mais variados componentes curriculares podem beneficiar-se de tal opção metodológica de trabalho. A Geografia, por excelência, tem seu “laboratório” de ensino no espaço geográfico, e, inserido neste contexto, encontra-se o espaço urbano.

Diversos autores apresentam ideias relacionadas às atividades de campo como recurso pedagógico de grande valia para o aprendizado nos mais distintos contextos, ganhando destaque Anguita e Ancochea (1980), Compiani e Carneiro (1993), Morcillo et al. (1998) e Fantinel (2000). É consenso, entre os autores, que as atividades de campo são recursos práticos e instigantes ao aprendizado e que podem proporcionar aos alunos um conhecimento global sobre determinados assuntos, a partir de vivências e práticas.

A educação não está fácil. Esta é uma frase muito ouvida na contemporaneidade. Seja na discussão acadêmica ou informal, a mídia e a realidade muitas vezes passam insegurança na educação, na escola e no professor. A autoestima dos professores anda baixa, uma vez que em várias redes – principalmente públicas – a escola não lhes fornece salários atrativos e seu trabalho encontra-se demasiadamente desvalorizado.

Neste artigo se busca explicitar e comentar algumas cenas vivenciadas por docente e pelos sujeitos-jovens-alunos em trabalho de campo na cidade. O principal objetivo deste artigo é elencar os espaços para além da sala de aula, nos quais os jovens contemporâneos encontram maior sentido na aprendizagem, verificando melhores resultados em avaliações e no processo como um todo.

Neste sentido, os espaços intrínsecos da escola, tornam-se mais do que simples espaços, tornam-se espaços de disputa, de visibilidade, para ver e ser visto, tornam-se, assim, territórios. Ficam as perguntas: Como lidar com estas diferentes maneiras de ver o mundo? Como possibilitar aos alunos novos conhecimentos práticos por meio da Geografia? Qual a importância da cidade neste contexto?

Uma autora e suas ideias (não) doutrinares

Para o referencial do campo do Ensino de Geografia, Cavalcanti (2008) é uma das autoras mais conhecidas e que mais escreve das relações da cidade com a Geografia escolar. A autora inicia um de seus textos enfatizando da importância e da contribuição do ensino de Geografia para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos e habilidades. Os valores ensinados a partir dos conhecimentos escolares ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam.

Os comportamentos, hábitos e ações concretas do cotidiano do cidadão bem como o exercício da cidadania são materializados na vida urbana, que se trata de um fato mundial, dados os índices expressivos de aumento do fenômeno da urbanização. Desta forma, a cidade é um tema importante a ser trabalhado tanto no ensino Fundamental como no ensino Médio, mas a escola não é o único agente de estudos e debate sobre a cidade, já que a sociedade civil também educa, através de suas práticas.

São apontadas três possibilidades de combinar imagens da cidade: 1) a imagem subjetiva do meio; 2) a imagem objetiva do meio; 3) a imagem da cidade a construir. Para isso, é necessário o entendimento de como se dão a imagem e a prática da cidade hoje.

A mesma autora apresenta discussão sobre a presença da cidade no currículo da educação básica, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998),

pontuando que se trata de uma relação linear, partindo-se do mais extremo local (rua, escola) para uma prática de ampliação de conceitos e escalas (bairro, cidade, estado, país), dentro da perspectiva teórica mais aceita no ensino de Geografia, o ensino a partir do local. Friso “a partir”, dado que há uma confusão metodológica neste sentido: há os que condenam a prática do ensino a partir do local, no falso entendimento de que o estudo trataria única e exclusivamente do local, mas não. Esta perspectiva teórica presume o ponto inicial de debate como o local, o que facilita a criação de enlaces de conceitos na mente dos alunos.

Quadro 1 – Sistematização dos temas de estudos relacionados à cidade.

Nível de Ensino	Ano/Série	Tema de estudo da cidade
Ensino Fundamental	2.º ano	Estudo da rua
	3.º ano	Estudo do bairro
	4.º ano	Estudo da cidade
	5.º ano	Estudo do Estado
Ensino Médio	2.º ano	Urbanização – Geral
	3.º ano	Urbanização – Brasil

Organização: Victor Hugo Nedel Oliveira (2018). Fonte: PCN (BRASIL, 1998)

Cavalcanti (2008) ainda apresenta alguns conceitos de referência para estudar a cidade: na sequência, a autora apresenta os dois conceitos mais importantes no estudo escolar da cidade e discorre sobre cada um deles.

- a. *Cidadão*: a ideia original de cidadão e do exercício da cidadania vem no sentido de exercitar o direito a ter direitos, baseado na ideia de universalidade, de direitos universais, formando um contrato social e garantindo a igualdade de direitos entre todos. Enfatiza-se que esta igualdade não é algo dado. É construída histórica e socialmente. A ideia de cidadania faz ligação direta com a proposta de democracia política, econômica e social. Neste sentido, o conceito geográfico do Território é de suma importância para o entendimento das relações da cidade com a cidadania, na perspectiva dos aportes das relações de poder.
- b. *Cidade*: apresenta-se a cidade como “uma aglomeração de pessoas (habitantes e visitantes) e de objetos (casas, ruas, prédios)” (p. 87). A partir das pessoas e dos objetos que a cidade se estrutura e tem uma dinâmica interna. Particularmente, acrescentaria a esta listagem da autora, os recursos naturais encontrados na cidade, já que se trata de importantes alvos da discussão urbana. Desta dinâmica da cidade, surgem outros equipamentos: fábricas, empresas, comércios, bancos, hospitais, escolas, lazer, etc. E então se configura a paisagem urbana, formada por esta complexa rede de pessoas, objetos e recursos naturais, que estão em constante processo de reconstrução. Ainda são apresentadas três temáticas, como elementos básicos da cidade: a produção (divisão territorial do trabalho); a circulação (mobilidade de pessoas e objetos); e a moradia (aspecto da diversidade de concentração do capital: mansões às favelas).

Apresentam-se, ainda, quatro temáticas para o estudo da cidade, elencando as possibilidades de aportes pedagógicos para o trabalho com o tema.

Quadro 2 – Sistematização dos temas de estudos relacionados à cidade.

Cidadão e o habitar na cidade
As moradias e a leitura de paisagens; Leitura da cidade, pois a mesma se escreve; Origem da cidade, mapeamentos, circulação (escola, casa); Segregação socioespacial.
Cidadão e os lugares da cidade
Direito do cidadão de viver, circular, consumir e usufruir da cidade; Ralação do cidadão com os lugares da cidade (formação identitária); A privação de determinados lugares na cidade; Lugares de manifestação/resistência na cidade; As informações que os lugares transmitem.
Cidadão e o consumo na/da cidade
O consumo como ingrediente da cidadania e das práticas culturais e sociais; As práticas de consumo nas dimensões éticas, estéticas e ecológicas.
Cidadão e ambientes urbanos
A liberação de gases tóxicos; Os diferentes tipos de poluição e o conforto humano: visual, sonora, etc.; A retirada de áreas verdes como área de lazer e a busca de outros espaços para isso; A violência e marginalização em determinados grupos na cidade.

Organização: Victor Hugo Nedel Oliveira (2018). Fonte: Cavalcanti, 2008.

É nítido que existem distintas possibilidades para o aproveitamento das discussões sobre os temas da cidade, do cidadão e as relações analíticas com os múltiplos campos de conhecimento da área de Geografia e das demais esferas do conhecimento acadêmico e escolar.

Trabalho de campo não é “matar aula”

Apresentam-se alguns momentos de uma atividade realizada com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede privada de Porto Alegre: a saída de campo ao Cemitério da Santa Casa de Misericórdia e à Praça da Matriz, no Centro Histórico da cidade de Porto Alegre. A cidade, para a Geografia, é o principal laboratório a ser explorado. Atividades que saem do ambiente escolar normalmente geram curiosidade e a busca pelo novo nos alunos. O foco deste trabalho foi investigar as relações entre monumentos encontrados no Centro Histórico de Porto Alegre; conhecer as espacialidades urbanas do centro de Porto Alegre e comparar a similaridade da organização espacial de um cemitério com uma cidade.

Para esta atividade, três motivações principais levaram à sua preparação: primeiramente, sair do cotidiano da sala de aula, na busca de outros espaços de aprendizagens intrínsecos e relacionados com a cidade (CAVALCANTI, 2012). Também, enquanto motivador, realizar uma atividade instigante, que gerasse o *novo*, uma vez que isso atrai de maneira melhor os alunos à aprendizagem. Por fim, o aprendizado pelo concreto, pelo olhar, pela expressão dos sentidos e visualização de elementos urbanos expressados em suas formas reais.

Como atividades de pré-campo, foram realizadas duas aulas expositivas e dialogadas – uma no próprio espaço escolar e outra na capela do cemitério visitado. Nestes momentos, foram apresentados alguns elementos do que seria visualizado em campo,

no cemitério e oferecendo algumas pistas para que os alunos conseguissem realizar as relações que buscávamos, entre o ordenamento de um cemitério e as diferentes áreas urbanas. Também foi solicitada uma atividade de produção textual com título “Como eu penso em relacionar Geografia a um cemitério?” para que exercitassem a habilidade da escrita, relacionando com o tema.

Figura 1 – Momento inicial da saída de campo, na capela do Cemitério.



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

Após a contextualização inicial realizada, estudantes e professores dirigiram-se para a área externa do cemitério, ainda antes de ingressar no mesmo, para observação da cidade de Porto Alegre a partir da vista do que chamam “Colina da Saudade”, referindo-se ao pequeno morro existente no local. Destacou-se que o cemitério visitado está posicionado geograficamente em um local que, quando de sua construção (1850), era em um local afastado do que era a então Porto Alegre. O sítio urbano era afastado da cidade, pois não havia formas pontuais de controle dos dejetos da putrefação do corpo humano. Assim, construiu-se o cemitério afastado da cidade, para dar conta deste problema urbano. Explicou-se que, assim como o cemitério fora construído afastado do então núcleo urbano, outros equipamentos urbanos também foram edificadas longe da cidade, como alguns hospitais, dentre eles o “leprosário” de Porto Alegre.

Figura 2 – Explicação e visualização do alto da colina da Oscar Pereira – visualização do Centro Histórico de Porto Alegre e o porquê da localização do cemitério onde está.



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

Já no interior do cemitério, as principais temáticas trabalhadas neste trabalho de campo foram algumas personalidades históricas da cidade de Porto Alegre, do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil: Júlio de Castilhos (Figura 3), Otávio Rocha, Emilio Massot, Maurício Cardoso, Coronel Bordini, Pinheiro Machado, Felix da Cunha, Borges de Medeiros, Vigário José Inácio e Vitor Mendes Teixeira, o conhecido Teixeirainha (Figura 4).

Figura 3 – Em frente ao túmulo de Júlio de Castilhos, cujo monumento possui relações com o monumento da Praça da Matriz.



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

Figura 4 – Personalidades históricas – Vitor Mendes Teixeira (Teixeirinha).



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

Em uma leitura ambiental, um dos temas trabalhados na saída de campo foi a contaminação do lençol freático, visto que em algumas áreas deste e de vários outros cemitérios, dada a sua construção antiga, não há a “blindagem” do solo com camada de concreto, o que impede a infiltração do lençol freático com os líquidos decorrentes da decomposição dos corpos.

Outro tópico importante neste contexto de exploração do cemitério foi a arte cimiterial e seus mais belos e variados exemplos encontrados neste espaço: desde mausoléus que são avaliados em mais de um milhão de reais até pequenos – mas simples – monumentos encontrados.

Ingressando em um campo mais humano da Geografia, observou-se a relação de similaridade: cidade (urbano) e um cemitério, a partir de conceitos importantes para a Geografia Urbana, como a relação entre o fenômeno da verticalização, que é observado no cemitério através da construção de “gavetas” (Figura 6) ou do fenômeno da segregação socioespacial (Figura 7).

Figura 6 – Explicação sobre as relações entre o fenômeno da verticalização.



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

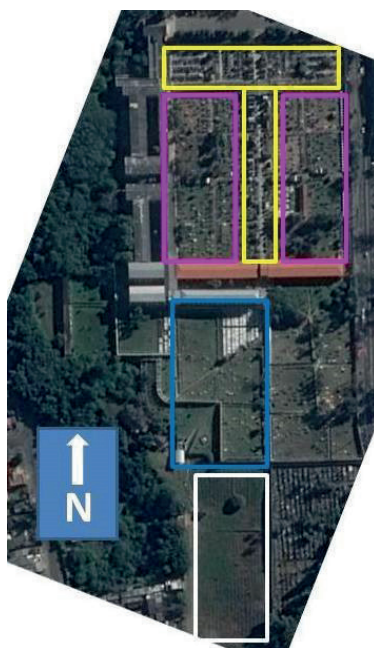
Figura 7 – Outra ala do cemitério – perda de valor econômico – relação com a especulação imobiliária.



Fonte: Victor Hugo Nedel Oliveira, 2013

Ao estudar a segregação socioespacial em relação com um cemitério, pode-se observar uma importante setorização do espaço do cemitério (Figura 8), na qual se podem observar distintas zonas econômico-sociais: amarelo (classe alta); rosa (classe média); azul (classe média-baixa) e branco (classe baixa).

Figura 8: Vista aérea do cemitério e visualização das diferentes áreas sociais e econômicas do local.



Organização: Victor Hugo Nedel Oliveira (2018). Fonte: Google Maps, 2018

Como atividade de pós-campo, foi realizada uma discussão em sala de aula sobre as vivências da saída e foi elaborado e entregue, por parte dos alunos, o relatório de campo em formato de trabalho escrito e documentado.

A avaliação foi pautada em alguns elementos importantes: presença, empenho e atitudes na saída de campo; contribuições para as discussões pré-campo, campo e pós-campo; entrega pontual do relatório e o próprio relatório de campo.

Caminhar contra o vento: notas para não parar de caminhar

Ao voltar o olhar para práticas pedagógicas de saída de campo e suas potencialidades para o ensino de Geografia e dos demais componentes curriculares, transporta-se nossa atenção para elementos que ultrapassam os limites do currículo e do espaço escolar, levando os estudantes a vivências particulares e embasadas teoricamente (CAVALCANTI, 2013).

O que foi vivenciado com esta estratégia metodológica fez o autor refletir inclusive sobre sua prática docente, uma vez que o forçou a sair do ponto de centralidade do ato pedagógico para um ponto de mediação e acompanhamento das experiências e descobertas dos próprios estudantes.

Talvez, para colaborar na discussão de (nem tão) novas práticas pedagógicas, a reflexão que a escrita deste artigo proporcionou possa ser dividida com colegas que igualmente anseiam a construção de espaços pedagógicos para além da sala de aula, e que a dita educação em espaços não formais possa, cada vez mais, ganhar corpo diante de uma sociedade que vem pautando a educação enquanto algo que deveria ser normativo e não formadora.

A prática de saída de estudos na educação básica nos desloca para uma nova posição e nos coloca a (re)pensarmos nossa atuação. Resta saber o que faremos com tal reflexão.

Referências

- ANGUITA, Francisco; ANCOCHEA, Eumenio. Prácticas de campo: alternativas a la excursión tradicional. In: SIMPOSIO NACIONAL SOBRE ENSEÑANZA DE LA GEOLOGÍA, 1., 1980, Madrid. *Anais [...]*. Madrid: Universidad Complutense Madrid, 1980. p. 317-326.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC: SEMTEC, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidadania, o direito à cidade e a geografia escolar: elementos de geografia para o estudo do espaço urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. São Paulo: Papirus, 2008. p. 81-104.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. *Caderno Prudentino de Geografia*, Presidente Prudente, Volume Especial, n. 35, p. 74-86, 2013.
- COMPIANI, M., CARNEIRO, C.D.R. Os papéis didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, San Vicente del Raspeig, v. 1, n. 2, p. 90-98, 1993.
- FANTINEL, Lúcia Maria. *Práticas de campo em geologia introdutória: papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia no curso de Geografia*, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). 2000. Dissertação (Mestrado em Geociências: Área da Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade de Campinas, Campinas, 2000.
- MORCILLO, Juan Gabriel *et al.* Caracterización de las prácticas de campo: justificación y primeros resultados de una encuesta al profesorado. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, San Vicente del Raspeig, v. 6, n. 3, p. 242-248, 1998.

[illegible]

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

* > Doutora em Educação. Professora alfabetizadora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Ministrou a disciplina “Iniciação à Pesquisa”, em parceria com a professora Patrícia Barros Soares Batista, coautora do artigo enviado. E-mail: meagrossi@yahoo.com.br

****** > Mestre em Educação. Professora alfabetizadora do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG. Ministrou a disciplina "Iniciação à Pesquisa", em parceria com a professora Maria Elfa de Araújo Grossi. E-mail: patriciaufm@gmail.com

Keywords:

Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | ago.-dez. 2018 | v. 31 | n. 2 | p. 49-57

Introdução

Sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia.
Marcos Bagno

Tradicionalmente, o ensino organiza-se em torno de um professor, posicionado à frente da turma, que transmite o conhecimento a um aluno que está pronto para absorver e repetir os ensinamentos do mestre. Após o ensino, o aprendiz é avaliado e necessita repetir os conteúdos que lhe foram ensinados. Esse modelo tem vigorado nas escolas do Brasil há muitos anos e percebe-se certa dificuldade dos sistemas educacionais para superá-lo. Entretanto, os desafios em relação ao ensino contemporâneo são muitos e o desenvolvimento de pesquisas em educação tem mostrado que esse modelo, nomeado por Freire (1974) como Educação Bancária, desconsidera o papel do aluno como sujeito de seu processo de aprendizagem e produtor de conhecimento.

Assim, no século XX, foi surgindo, como reação ao modelo tradicional de ensino, uma série de tentativas de atribuir ao aluno um papel mais ativo, mais independente e responsável por seu aprendizado (ALBERGARIA, 2010). Uma dessas tentativas foi o surgimento de uma concepção de educação que defendia um ensino mais dinâmico, no qual os aprendizes fossem incentivados a aprender por meio da resolução de problemas a partir de perguntas iniciais. A concepção de ensino experimental e investigativo surge dentro dessa perspectiva, buscando romper com a educação formal focada na repetição de informações, habilidade comumente utilizada em nossas escolas. Essa concepção visa à familiarização do estudante com a pesquisa, orientando-o para a investigação de fenômenos e temas que evidenciam a utilidade do conhecimento científico para o bem estar social e para a formação de cidadãos, oferecendo, assim, possibilidades de ampliação do currículo escolar que qualificam o ensino.

O currículo é aqui compreendido como um espaço de ensino por excelência, ambiente privilegiado para experimentações, vivências e práticas. Para Lima (2007, p. 19), “a escola é um espaço de ampliação da experiência humana, devendo, para tanto, não se limitar às experiências cotidianas da criança e trazendo, necessariamente, conhecimentos novos, metodologias e as áreas de conhecimento contemporâneas.” Nessa perspectiva, o currículo torna-se um instrumento de formação humana, pois introduz sempre novos conhecimentos, ampliando aqueles relacionados às vivências do aluno e às realidades regionais. Ainda segundo a autora, o conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. Para tanto, o currículo é o instrumento por excelência dessa socialização.

O ser humano realiza aprendizagens variadas durante a sua vida. Segundo Lima (2002, p. 5), a aprendizagem provoca modificações estruturais importantes no funcionamento psíquico, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção voluntária, percepção, memória e pensamento (Vigotski, 2002). Essas funções são essenciais no processo de desenvolvimento do ser humano e podem ser desenvolvidas na escola.

O ensino por investigação é um método que tem como finalidade a aprendizagem por meio de situações-problema que desenvolvam habilidades cognitivas relevantes a todas as áreas de conhecimento, focando o ensino no aluno que assume um papel de sujeito e produtor de conhecimento. “Na atividade de investigação, o aluno deve projetar e identificar algo interessante a ser resolvido [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 150). O ensino por investigação favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, essenciais no processo de aprendizagem, uma vez que estimula a atenção, a percepção, a memória e a organização do pensamento.

A escola é uma grande possibilidade para o desenvolvimento do ser humano, por isso é imprescindível planejar ações pedagógicas que permitam a troca e a produção de conhecimento pelos educandos. Lima (2009, p. 5) destaca que, para que o ser humano se aproprie dos conhecimentos escolares, é necessário, em qualquer idade, que ele realize atividades específicas destinadas à formação de novas memórias. Essas atividades precisam ser ensinadas pelos professores, uma vez que são produtos do desenvolvimento cultural da humanidade. Desse modo, o conhecimento se torna não apenas uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento integral da pessoa, que terá reflexos na vida em sociedade, uma vez que o educando aprende, desde criança, a produzir e a compartilhar saberes com o outro.

Consideramos que o desenvolvimento de grupos de pesquisa é uma maneira de proporcionar atividades específicas de aprendizagem. Essa estratégia pedagógica instaura processos dialógicos na sala de aula, nos quais há um compartilhamento de conhecimentos e produção conjunta de novos saberes, proporcionando a apropriação de novas memórias.

A aprendizagem se efetua pela criação de novas memórias e pela ampliação e transformação de redes neuronais que “guardam” conteúdos já trabalhados anteriormente. Nesse processo, entram tanto as informações organizadas em conteúdos de memória (aprendizagem de conceitos), como a apropriação de metodologias que são os recursos para formação e/ou ampliação de memórias (LIMA, 2009, p. 10).

Trabalhar com grupos de pesquisa favorece a produção conjunta de novos saberes. Essa estratégia pedagógica é uma forma de iniciar os aprendizes na prática de pesquisa e busca de informações a respeito de algum tema de interesse deles ou proposto pelo professor. Quando trabalha em grupo, o aluno tem a oportunidade de aprender com o colega e de ampliar o seu próprio conhecimento. É possível afirmar que o trabalho com grupos de pesquisa é uma maneira de ensinar a aprender.

A partir do acesso a fontes de conhecimento, os educandos são orientados a como proceder para buscarem as informações que desejam, para selecionarem o que é mais importante e elaborarem algumas sínteses, sistematizando os conteúdos relevantes. Nesse processo, o professor assume um papel fundamental de orientador da aprendizagem, participando de todo o processo de pesquisa e de produção de conhecimento.

Ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico [...] que lhe permita reconhecer as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento (BAGNO, 2007, p. 15, grifo do autor).

Segundo Bagno (2007, p. 17), a palavra *pesquisa* origina-se do espanhol, que, por sua vez, herdou-a do latim, *perquiro*, que significava “procurar, buscar com cuidado, informar-se”. Os significados do verbo em latim revelam a ideia de pesquisa como uma busca feita com cuidado. Essa busca precisa ser ensinada ao aluno desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Bagno (2007, p. 18, grifo do autor) ainda destaca que a pesquisa é o *fundamento de toda e qualquer ciência*.

Ao propormos o trabalho com os grupos de pesquisa numa turma de primeiro ano em processo de alfabetização, nos interessava orientar as crianças para que iniciassem esse aprendizado de busca cuidadosa e reflexiva para obterem um conhecimento específico e estruturado sobre o assunto que haviam escolhido para aprofundamento. Assim, as atividades de leitura e de escrita teriam maior sentido para esses educandos, visto que procurariam responder a questões específicas de pesquisa. Concordando com Bagno (2007, p. 18) que a pesquisa é o fundamento de toda e qualquer ciência, julgávamos de suma

importância iniciar essa prática desde os anos iniciais, por isso a implementação dessa proposta pedagógica no 1.º Ciclo de Formação Humana do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais¹.

A investigação, a descoberta (da nova informação, do fato ou fenômeno) e o confronto com o corpo de conhecimento já constituído, permitem o desenvolvimento do conceito. Assim, a atividade de pesquisa é essencial ao processo de apropriação do conhecimento formal, pois somente por meio do domínio do “fazer” (a metodologia de pesquisa) o aluno terá autonomia diante de seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento (LIMA, 2009, p. 6).

Numa sala de aula em processo de alfabetização, o papel do professor adquire um caráter cada dia mais fundamental no que se refere ao estímulo à leitura e à pesquisa. A ação docente é contínua e intensa nesse espaço, e suas intervenções são essenciais para a efetiva aprendizagem dos alfabetizandos em processo de apropriação da língua escrita.

Quanto menos se lê, menor é a capacidade de compreensão do texto escrito; quanto menos se escreve, menos facilidade se tem para encontrar as construções sintáticas e as palavras exatas para comunicar o que temos a dizer (LIMA, 2009, p. 9).

A autora ressalta a importância da leitura e da realização de atividades de produção escrita de forma sistemática e contínua numa turma em processo de alfabetização. O trabalho de iniciação à pesquisa, por sua vez, exige a organização de tempos e espaços para se garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos escritos. Percebe-se, assim, a sintonia do trabalho de alfabetização com a proposta de Iniciação à Pesquisa, visto que as crianças, nas duas iniciativas, são convidadas a ler e a escrever continuamente.

Em todo esse processo, é de fundamental importância considerar que crianças pequenas compreendem e vivem a realidade natural e social de modo diferente dos adultos. Fora ou dentro da escola, as crianças emprestam magia, vontade e vida aos objetos e às coisas da natureza ao elaborar suas explicações sobre o mundo. Suas hipóteses sobre os fenômenos, muitas vezes, manifestam essas características de seu processo natural de desenvolvimento. Contudo, em torno de oito anos, as crianças passam a exibir um modo menos subjetivo e mais racional de explicar os acontecimentos e as coisas do mundo, em virtude das experiências que vai acumulando e das aprendizagens que realizam. Aos poucos, são capazes de distinguir os objetos das próprias ações e organizar etapas de acontecimentos em intervalos de tempo. Dessa forma, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, são inúmeras as possibilidades de trabalho com os diferentes conteúdos do currículo, particularmente da área de Ciências Naturais, disciplina muito apreciada pelos pequenos aprendizes. Assim, considerando as características do desenvolvimento infantil, é importante que o trabalho pedagógico aconteça, primeiramente, de um modo mais lúdico e interativo para, paulatinamente, ir aprofundando de maneira mais sistematizada nas diferentes formas de registros.

Em geral, as crianças são bastante curiosas e se interessam muito por temas relacionados ao ambiente, por isso, desde o início do processo de escolarização e alfabetização, os temas de natureza científica, por sua presença variada no mundo e, por conseguinte, no próprio currículo, permitem o planejamento de relevantes propostas pedagógicas, dentre as quais destacamos o trabalho de iniciação à pesquisa. Ele garante diferentes formas de expressão dos aprendizes durante o processo, de modo que o aprendizado, interdisciplinar, possibilita às crianças aprender a intervir conscientemente no mundo. A seguir, explicitaremos a metodologia do trabalho pedagógico que foi realizado com as crianças.

1 > O Centro Pedagógico é uma escola de aplicação responsável pelo ensino fundamental de nove anos (desde 2006). Organizado em Ciclos de Formação Humana (desde 1995), adota o sorteio público para ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais. Assim, atualmente, o Centro Pedagógico ministra o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. Seu objetivo maior é constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. São objetivos dessa Escola: ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa; constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica; constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa; servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação.

Metodologia da proposta pedagógica de Iniciação à Pesquisa

O trabalho em questão foi desenvolvido em uma turma de 1.º ano do 1.º Ciclo de Formação Humana, no Centro Pedagógico da UFMG, durante as aulas de Iniciação à Pesquisa, no ano de 2016. A partir dessa disciplina, pretendeu-se possibilitar aos educandos o protagonismo no processo de produção de conhecimento por meio da metodologia de ensino investigativo. A proposta assegura que as crianças pesquisem assuntos de seu interesse, por meio da organização de grupos de estudo de acordo com os temas escolhidos pelos aprendizes sob a orientação do professor.

O foco da disciplina de Iniciação à Pesquisa é fazer com que as crianças aprendam várias habilidades e etapas relacionadas ao universo da pesquisa científica tais como: definição do tema; elaboração de perguntas sobre o assunto escolhido, seleção de fontes seguras de pesquisa (livros, revistas, vídeos, jornais, enciclopédias, sites, etc.); leitura, interpretação e registro de informações; análise e sistematização dos dados e apresentação (oral e escrita) dos resultados. A busca, a seleção, a comparação e o pensamento crítico acerca das informações levantadas ajudam os aprendizes a construir o conhecimento. É possível perceber que esse processo é complexo, mas pode ser aprendido desde os anos iniciais como demonstrou a experiência realizada.

O trabalho desenvolvido articula conhecimentos dos campos de Ciências Naturais e Ciências Humanas e ocorre uma vez por semana com a carga horária de 2h/aula. A metodologia de trabalho utilizada foi o ensino investigativo, uma ferramenta didática organizada a partir dos seguintes elementos: pergunta inicial, busca e interpretação de informações, produção escrita de sínteses e socialização dos resultados (por meio da exposição da produção escrita e comunicação oral). O trabalho na turma se deu da seguinte forma: inicialmente, cada criança foi estimulada a pensar em um tema que gostaria de pesquisar. Para cada tema escolhido, ela foi convidada a delimitar uma pergunta inicial sobre o assunto, questão essa que estimularia a busca de informações e produção de conhecimento.

A pergunta de cada criança foi registrada,² e, a partir daí, iniciou-se o percurso investigativo. Após o registro escrito das perguntas iniciais, geradoras do trabalho de pesquisa, foram formados grupos de estudo, integrando as perguntas de temas afins. Durante as aulas, as crianças trabalharam nesses grupos, orientadas pelas duas professoras-referência da turma, que trabalhavam de forma compartilhada dividindo todas as etapas referentes ao planejamento, execução, apresentação da produção e avaliação.

Pretendeu-se proporcionar profícuos momentos de busca de informações e de aprofundamento de conhecimentos sobre os temas escolhidos pelos discentes, que se dividiram em seis grupos: Dinossauros; Natureza 1; Natureza 2; Corpo e Tempo; Filmes e Desenhos; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras. Para que o trabalho pudesse se desenvolver, os pequenos pesquisadores tiveram acesso a diferentes fontes de pesquisa como livros, revistas, folhetos, internet, vídeos, dentre outros. Tendo como referência a idade das crianças, seis anos em média, o trabalho visou contemplar as suas potencialidades, bem como aperfeiçoar o processo de apropriação da língua escrita, focalizando uma abordagem interdisciplinar de produção de conhecimento.

Por meio da prática de ensino investigativo, a construção do conhecimento se dá de modo interdisciplinar. A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (BRASIL, 2013, p. 27). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, essa orientação deve ser enriquecida por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem e

2 > Algumas perguntas elaboradas pelas crianças: Como o sangue é produzido? Como as plantas morrem? Como o tempo funciona? Como o broto vira flor? Como os dinossauros morreram? Como se pega Dengue, Zica e Chikungunya? Por que as árvores morrem? Como os homens da caverna conseguiam comida?

se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo.

Após a formação dos seis grupos e delimitação dos temas, passamos a buscar diferentes fontes que serviriam como suporte para a pesquisa a ser realizada. A partir da divisão dos grupos e disponibilização das fontes, durante as aulas foram criados momentos de estudo, discussão e produção de conhecimento sobre os assuntos. Buscou-se possibilitar o acesso a fontes variadas de pesquisa sobre cada tema. Durante as aulas, os alunos eram orientados a como buscar e registrar as informações para aprender. O trabalho era intenso e exigiu muito das professoras-referência, que contaram com a ajuda de monitores da graduação.³

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCN) já assinalavam que no 1.º Ciclo a escola deve possibilitar o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno “compreender o mundo e atuar como indivíduo e como cidadão, utilizando conhecimentos relacionados à natureza científica e tecnológica para tal” (BRASIL, 1997, p. 45). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2017, apresenta como um dos objetivos do ensino de Ciências: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]”. No trabalho de iniciação à pesquisa, os educandos produzem conhecimentos relacionados a temas de seu interesse, são incentivados a exercitar a curiosidade, a criatividade bem como a elaborar hipóteses sobre temas de interesse. Na proposta, além de buscar atingir esses objetivos, a dinâmica da aula visa abarcar objetivos traçados para o 1.º Ciclo de Formação Humana no que tange à sistematização da alfabetização.

Assim, há também a preocupação de que as crianças possam apropriar-se do sistema de escrita ao mesmo tempo em que ampliam as habilidades relacionadas ao letramento científico. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entende como letramento científico “a capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas.” A perspectiva investigativa, que contribui com o processo de construção do letramento científico do sujeito, pode estimular o estudante a elaborar e construir “seus primeiros significados sobre o mundo, ampliando seus conhecimentos, sua cultura, sua possibilidade de compreender e participar efetivamente na sociedade em que se encontra inserido” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Assim, a escola evidencia um de seus principais papéis: colaborar para que o educando tenha melhor compreensão do mundo e suas transformações, desenvolvendo habilidades e competências para que possa usar conscientemente o conhecimento científico.

O processo vivenciado em sala de aula durante as aulas de Iniciação à Pesquisa mostrou-se extremamente rico e dinâmico. Posteriormente à formulação de questões individuais que incentivaram a pesquisa, conceitos científicos básicos foram trabalhados com as crianças ao longo de todo o processo, de acordo com as dúvidas que surgiam. Observou-se a necessidade de preparação dos educandos para o trabalho em grupo, que proporciona a ação cooperativa entre os integrantes e a construção coletiva do conhecimento.

O trabalho realizado em sala de aula buscou articular interdisciplinarmente as diferentes áreas de conhecimento do currículo do 1.º Ciclo, focando especialmente as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Artes. Por se tratar de crianças em processo inicial de alfabetização, os aprendizes tiveram a oportunidade de ter contato com informações fundamentais a respeito dos diferentes temas que escolheram por meio da mediação contínua das professoras. Tomando como base os conhecimentos prévios de cada discente sobre os diferentes assuntos a serem pesquisados, buscamos, então, ampliar esses saberes por meio do levantamento de informações, comparação e produção de novos conhecimentos sobre os temas.

3 > O Centro Pedagógico possui um projeto de formação de professores conhecido como Imersão Docente. Esse projeto seleciona alunos de diferentes cursos da Graduação da UFMG para atuarem nas turmas.

Além da ampliação dos conhecimentos prévios das crianças, a atividade com os grupos de pesquisa visou, também, estimular a criatividade e inventividade dos estudantes. Além da produção de textos sobre os assuntos escolhidos, os aprendizes foram estimulados a ilustrar os registros escritos que produziam, utilizando, assim, outras linguagens como forma de representação de suas ideias.

A criatividade das crianças foi permanentemente estimulada e o trabalho gerou a produção de um livro de registro para cada grupo de pesquisa. Nesse livro, cada criança registrou suas sínteses sobre os temas pesquisados e ilustrou os textos produzidos. Além da construção do livro, os alunos produziram cartazes sobre os temas estudados em cada grupo.

Entendendo que a avaliação deve sempre se preocupar com a aprendizagem dos alunos, tomamos por base a avaliação formativa, isto é, uma avaliação “que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (PERRENOUD, 1999, p. 173). Buscamos observar todo o processo de aprendizagem do aluno: conceitos iniciais, ideias e atitudes apresentadas durante o processo de investigação. Um momento crucial no conjunto dessa proposta foi a apresentação oral do que foi aprendido e produzido pelo grupo para toda a turma. As crianças foram estimuladas a expor aos colegas o que aprenderam na investigação realizada nas aulas de Iniciação à Pesquisa, particularmente a pensarem sobre a pergunta inicial que possuíam e as aprendizagens realizadas após todo o processo.

Considerações finais

A sala de aula pode ser um profícuo espaço de produção de conhecimento. A criança apresenta um grande potencial para a pesquisa, pois possui qualidades essenciais a um bom pesquisador: curiosidade, criatividade, sensibilidade, capacidade de observação e abertura a novas experiências. Toda essa potencialidade infantil pode ser trabalhada em sala de aula desde o início do processo de escolarização. Para isso, faz-se necessário que os professores sejam proativos e colaborativos. O planejamento do trabalho cotidiano e a definição de objetivos claros de aprendizagem são fundamentais. Ressalta-se a importância de se partir do potencial de cada criança e dos próprios docentes.

Concordamos com Lima (2008, p. 19) que o ingresso da criança na escola tem vários objetivos, e, dentre tais objetivos, há um claro e preciso: aprender determinados conhecimentos e dominar instrumentos específicos que lhe possibilitem a aprendizagem. E aprender, sobretudo, a utilizar essas aquisições não só para o seu desenvolvimento pessoal como para o do coletivo, colocando o conhecimento a serviço do bem comum. A relação da criança com o adulto na escola é mediada pelo conhecimento formal. O professor já se apropriou de uma significativa parcela desse conhecimento produzido historicamente pela humanidade e o educando está em processo de apropriação. É por meio da interação entre eles, mediada pelo conhecimento, que a efetiva aprendizagem acontece.

A proposta de Iniciação à Pesquisa possibilita o compartilhamento do processo de aprendizagem entre as crianças, pois todas no grupo aprendem com a produção de cada uma. Nos momentos vivenciados em sala de aula, observamos que há uma troca de conhecimentos em relação a vários aspectos envolvidos na produção dos registros individuais, seja na seleção da informação, na escrita ou na produção de desenhos ilustrativos. Há um processo de colaboração mútua em relação às produções individuais.

Os grupos de pesquisa proporcionam a instauração de uma atitude investigativa nas crianças e a essa prática mostra-se como fundamental para *ensinar a aprender*. Isso pressupõe um grande trabalho de orientação das crianças por parte de seus professores. Trata-se de uma proposta que exige um profundo envolvimento dos adultos mediadores,

que conduzem o processo disponibilizando fontes confiáveis de informação e de conhecimento e orientando todo o efervescente processo de pesquisa que acontece em sala de aula.

Nesse processo de construção coletiva e individual de saberes, é essencial considerar o conhecimento prévio da criança como informação relevante e propulsora de todo o processo investigativo que se instaura em sala de aula, numa lógica que se configura da seguinte forma: partir do que se sabe para o que se quer conhecer. O trabalho realizado demonstrou como a criança, curiosa por natureza, apresenta explicações para o que acontece ao seu redor e tenta compreender os principais fenômenos que observa.

Partir, metodologicamente, da experiência cultural do educando abre caminho para a construção de um currículo que reconhece o saber do sujeito que aprende, mas preocupa-se com a ampliação desse saber, garantindo, assim, que todos tenham direito à informação de qualidade produzida historicamente pela sociedade. Percebemos que considerar a experiência cultural do sujeito favorece o seu processo de aprendizagem.

Habilidades cognitivas de observação, leitura, registro de sínteses, representação por desenhos, dentre outras são trabalhadas cotidianamente quando desenvolvemos os grupos de pesquisa. Além dessas, trabalhamos também com habilidades sociais necessárias ao processo de construção de conhecimento como saber ouvir, aceitar a opinião do outro e colaborar com a aprendizagem dos pares. Essa colaboração é de fundamental importância no processo, em virtude da extensão de trabalho que a proposta do grupo de pesquisa significa para aqueles que o propõe. É uma proposta que demanda tempo, energia e profundo comprometimento profissional dos professores.

É possível afirmar que o trabalho desenvolvido com a turma de primeiro ano mostrou-se como uma proposta de grande potencial para o processo de ensino e de aprendizagem. O trabalho investigativo com crianças pequenas a partir da apresentação de algumas possibilidades didáticas traz ao ensino um caráter interativo que envolve atividades em que os alunos considerem as explicações científicas para além dos discursos dogmáticos. A possibilidade de aprender por meio da pesquisa é instigadora e desafiadora, tanto para as crianças quanto para os professores. Acreditamos que a orientação que os docentes oferecem aos grupos durante a pesquisa é fundamental nesse processo. Outro aspecto essencial é possibilitar que os educandos escolham temas de seu interesse. Trabalhar com Iniciação à Pesquisa abre possibilidades para a ampliação dos conteúdos do currículo, uma vez que proporciona a produção coletiva de novos conhecimentos no cotidiano desse espaço complexo que é a sala de aula.

Referências

- ALBERGARIA, Danilo. Pensando criticamente as novas abordagens de ensino. *ComCiência*: revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, v. 115, 2010. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/>. Acesso em: 30 nov. 2015.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1997. 136 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: ciências*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 25 out. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- LIMA, Elvira Souza. *Desenvolvimento e aprendizagem na escola*. São Paulo: GEDH, 2002.

- LIMA, Elvira Souza. *Atividades de estudo*. São Paulo: GEHD, 2009.
- LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, jan./jun. 2001.
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva de. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. *Acta Scientiae*, Canoas, v. 12, n. 1, p. 139-153, jan./jun. 2010.
- PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António, (org.). *Avaliações em Educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

Keywords:

Introdução

Durante as aulas de língua portuguesa, ainda no quinto ano escolar, eram constantes algumas perguntas por parte dos estudantes: “Quando teremos aula de gramática?”, “Isso que você está dizendo é gramática?”, “Estamos estudando gramática?”. As respostas da professora eram sempre no sentido de reforçar que, sim, eles estavam estudando gramática; porque toda língua conta com uma gramática própria, que lhe é inerente, sendo, por isso, impossível desvincular uma da outra. Mesmo com esse retorno por parte da professora,

** > Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: leticiagg1996@gmail.com

os alunos continuavam questionando. A questão que parecia estar se desenhando dizia respeito ao significado, à representação de gramática para eles.

Embora sejam alunos das séries iniciais do ensino fundamental, verifica-se que muitos têm uma representação sobre aula de português atravessada pelo imaginário coletivo dos pais, dos adultos da família, cujo contexto de aprendizagem de língua deve ter sido predominantemente o ensino prescritivo da gramática nas aulas de português.

Dessa forma, é possível verificar que, para os sujeitos deste trabalho, o ensino de língua está diretamente ligado ao ensino de gramática prescritiva, como se, de alguma forma, fosse possível isolar as regras de seu uso e transformá-las em um conteúdo a parte da realidade. Isso, é claro, não se confirma, pois faz parte da integridade da língua o conjunto de regras que a compõe.

O modelo tradicional de ensino de português, apesar de datar do século XIX, ainda se encontra cristalizado nas práticas educativas, as quais buscam ressaltar a importância do saber das normas (incorrutíveis) de bom uso da língua. Qualquer modo de ensinar que fuja a esse “modelo” sofre resistência por parte não só dos alunos, mas até mesmo dos pais, os quais, quando não se recusam a assumir aquilo como ensino de língua, questionam se, com efeito, seus filhos estão aprendendo gramática.

No sentido de ampliar as definições do que possa ser uma aula de português, uma das prioridades relativas ao ensino de línguas deve estar pautada na implantação de um programa que “leve, bem amplamente, a uma educação linguística, o que significa um programa de revisão de conceitos, de alteração de mentalidades, de superação de mitos e consensos ingênuos” (ANTUNES, 2009, p. 40). Foi primeiramente em cima desse pilar que buscamos nos apoiar ao elaborar a atividade.

Por outro lado, pudemos observar também que, apesar de os alunos associarem a ideia de regras ao português, eles não as ligam a um suporte físico ou digital. Ou seja, há a compreensão, mais ou menos intuitiva, da gramática tradicional como conjunto de normas a serem conhecidas e obedecidas, mas não há a concepção de gramática como livro.

Além disso, outros dois pontos permaneciam meio obscuros para eles. Primeiro, a consciência de que há livros de gramáticas de outras línguas; segundo, que seja possível existir outros tipos de gramática além da normativa. É totalmente compreensível que os alunos não tenham ciência – nem questionem de forma alguma – essas duas coisas, porque são aspectos que o ensino tradicional (por certo, o mais conhecido e vivenciado pelos adultos de convívio das crianças e, portanto, aquele cujas características elas têm mais probabilidade de conhecer) não põe em questão.

Quanto ao primeiro, o ensino de línguas estrangeiras dentro dos colégios é, em geral, feito de forma desvinculada do ensino de língua portuguesa. Há, sim, ligações do tipo “em português se diz assim, em língua x se diz assim”. No entanto, a discussão sobre o que é *realmente* a gramática do português não é feita de forma explícita, já que muitos alunos, principalmente nos anos iniciais, têm um conhecimento nulo ou apenas básico das especificidades dela enquanto livro e de suas outras possibilidades além da tradicional. Sendo assim, de que forma poderia se criar a consciência de que todas as línguas contam com uma ou várias gramáticas? Tal questionamento norteou, em diversos momentos, as nossas discussões em sala durante a atividade proposta.

No que tange ao segundo, a dicotomia certo/errado, pressuposta pela gramática tradicional, não suporta questionamentos, no sentido de que assumir uma terceira possibilidade além dessas duas ruiria os princípios que sustentam a sua organização. Isso responde à ausência de questionamento, além de explicar as inúmeras exceções, que às vezes avultam mais do que as próprias regras. Sobre essa questão, em consonância com Antunes (2003, p. 30), acreditamos que:

Há um equívoco tremendo em relação à dimensão da gramática de uma língua, em relação às suas funções e às suas limitações também – equívoco que tem funcionado como apoio para que as aulas de língua se pareçam muito pouco com ‘encontros de pessoas em atividades de linguagem’ (grifo do autor).

E menos ainda com uma possibilidade real de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, o ensino da língua sob o viés funcionalista, apresenta-se como uma alternativa, pois trabalha as diferentes possibilidades de uso da língua. De acordo com essa perspectiva, a prática de sala de aula deve se constituir de ações pedagógicas que contribuam de forma significativa para apropriação de conhecimentos linguísticos e discursivos por parte dos estudantes, de modo que estes possam participar ativamente das diversas práticas de linguagem do seu cotidiano. A atividade planejada trabalhou, portanto, nessa direção.

Diante do exposto, partimos, aqui, do princípio de que o exercício de reflexão sobre o verdadeiro objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa deve levar em consideração primeiramente as representações que os estudantes têm de língua, de gramática e de aula de língua materna, para só então expandir em outras direções. A seguir, apresentaremos a proposta de discussão sobre gramática, que foi pensada a partir da obra literária *Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato. Conjuntamente, estarão os resultados.

Metodologia e resultados

De antemão, é preciso saber que a turma em questão tem o hábito não só de ouvir histórias contadas pela professora, mas também de contá-las durante as aulas. Esse tipo de atividade contribui de forma significativa para o desenvolvimento da capacidade de ouvir – competência relevante e que deve ser trabalhada nas aulas de língua portuguesa, uma vez que a adoção de uma postura de falante ativo de uma língua, qualquer que seja, exige a capacidade de saber ouvir o outro. Isso dito, podemos prosseguir.

O trabalho foi organizado em três etapas, a saber: apresentação e leitura da obra literária trabalhada; apresentação dos manuais de gramática de diferentes línguas (português, francês, inglês e espanhol) e discussão sobre as características desse tipo de texto; e, por fim, produção textual de um texto narrativo em prosa.

Na primeira parte, foram realizadas a análise dos elementos paratextuais da obra e a discussão sobre o seu autor, a partir das perguntas: “Você já ouviu falar em Monteiro Lobato? Já leu algum livro escrito por ele? Qual?”. A maioria dos alunos, apesar de afirmar não conhecer a biografia de Monteiro Lobato, disse que o reconhecia como o autor da série *Sítio do Picapau Amarelo*. Após esse momento de conversa descontraída sobre as experiências dos estudantes enquanto leitores e telespectadores dessa história, já que, ainda que não houvessem lido a obra, todos haviam assistido a alguma de suas adaptações (filme, seriado ou desenho), a professora iniciou a contação de história do livro *Emília no País da Gramática* e, rapidamente, os alunos foram reconhecendo as personagens de Monteiro Lobato.

Ao longo da realização dessas primeiras atividades, houve um envolvimento e um retorno satisfatório dos alunos. Alguns, inclusive, trouxeram para a sala obras do mesmo autor que eles tinham em casa; outros pesquisaram sobre ele e compartilharam suas descobertas com a turma.

O segundo momento, de apresentação de alguns manuais de gramática de diferentes línguas, propiciou aos alunos o manuseio dessas obras e a discussão sobre as suas características. Foi surpreendente perceber que muitos alunos não tinham a percepção de gramática como um compêndio. Tratou-se de uma atividade exploratória, cuja proposta era a realização de uma viagem ao mundo da gramática. Para tanto, as crianças,

organizadas em grupos, escolheram as gramáticas de língua portuguesa conforme os critérios elencados por elas e iniciaram a observação a partir do sumário de cada manual. A ideia foi não só apresentar a gramática como um “lugar” acessível, com o qual é possível interagir, mas também percorrê-lo; e, através desse processo, promover o envolvimento ativo dos estudantes com o objeto de ensino – um tipo de postura que está para além da “transmissão de conhecimento”.

Esse foi o momento de maior interação entre os estudantes. Conversando entre si, comentavam sobre os termos que liam, apontando aqueles de que já tinham ouvido falar e, portanto, conheciam de nome; e aqueles que geravam estranhamento; muitos riam e pronunciavam em voz alta os termos presentes no sumário, enquanto folheavam o livro de gramática à procura de suas definições.

A proposta de produção de texto, terceira e última etapa da atividade, tinha o seguinte comando: “Agora é a nossa vez de fazer uma viagem pelo país da gramática! Será uma aventura de muitas descobertas e diversão! Cada grupo escolherá uma gramática para se aventurar no mundo das palavras e descobrir o que existe na cidade dos substantivos, dos adjetivos, dos verbos, dos pronomes. A turma fará um passeio na cidade dos numerais, dos advérbios e descobrirá tantos outros lugares! Escreva um texto narrativo em prosa contando em detalhes sobre a viagem realizada por vocês.”

Como não houve direcionamento a respeito de que gênero textual deveria ser produzido, a escolha variou entre os grupos. De modo geral, podemos apontar três escolhas principais: conto, crônica e diário de viagem. A escolha de títulos foi ainda mais heterogênea, contudo, observamos que a maioria dos grupos optou por incluir nele a palavra gramática ou alguma semelhante: “*O mundo da gramática*”, “*Viajando na gramática*”, “*Sexto ano no país da gramática*”, “*Viagem ao mundo da gramática*”, “*Excursão no país da gramática*”, “*Um sonho gramatical*”. Apenas alguns poucos grupos escolheram algum tópico gramatical específico, resultando em títulos como “*O mundo da fonologia*” e “*Na cidade de fonema*”; e somente um optou por uma titulação sem uma relação mais direta com a gramática, nomeando seu texto de “*O lendário picolé de PF*”, em referência a um desenho animado da atualidade¹.

A interpretação que cada grupo de alunos deu à proposta apresentada variou e isso, consequentemente, originou resultados diversos. Contudo, em geral, todos os grupos atenderam ao comando, explorando a gramática enquanto um mundo a ser visitado. Somente um grupo de alunos, o responsável pelo já mencionado título “*O lendário picolé de PF*”, seguiu por um caminho completamente diferente, não entrando de fato no mundo da gramática.

Contudo, ainda que, em tese, esses alunos não tenham atendido ao comando da atividade, eles utilizaram, ao longo do texto, algumas figuras de linguagem, dentre as quais o paradoxo e o polissíndeto se destacaram. Levando isso em consideração, decidimos intervir, sugerindo que eles “entrassem” na cidade das Figuras de Linguagem, uma vez que tinham feito uso de tantas delas; por meio disso, convidamo-los a refletir sobre o modo pelo qual, sem perceber, eles fizeram uso daqueles tropos. A percepção de ter usado algo aparentemente tão complexo deixou-os bastante animados. Com isso, ficou claro como os alunos acreditam não saber gramática e como se surpreendem quando percebem que fazem, sim, uso dela.

O processo de revisão e reescrita do texto que realizamos com os alunos após a entrega da primeira versão da produção foi essencial para trabalhar a ideia de que gramática e língua não se desvinculam. Durante esse momento, pudemos reforçar junto a eles a noção de que escrever é usar a gramática, utilizando para isso exemplos que eles mesmos haviam produzido. Para exemplificar isso, citaremos o caso de um dos grupos.

Nesse caso específico, os alunos resolveram visitar a Cidade do Presente. Durante a narração, ficou claro que a cidade visitada representava, em todos os aspectos, o tempo

1 > Referimo-nos, aqui, à série *Oswaldo*, exibida pelos canais *Cartoon Network*, na televisão por assinatura; e *TV Cultura*, na televisão aberta.

verbal que lhe dava nome, de forma que até mesmo o prefeito se chamava Senhor Presente. Por meio das ações dessa personagem, as ideias de imediatez e de representação do agora fugaz, pressupostas pela categoria gramatical escolhida, foram bem exemplificadas. Ademais, a própria cidade tinha um funcionamento que condizia com o nome recebido.

Durante o momento de revisão e reescrita, apontamos aos membros do grupo como eles não só tinham trazido algo da gramática, mas criado uma compreensão a respeito de como e quando utilizar o presente, ilustrando isso por meio do próprio texto que produziram. Contudo, deixamos claro que a construção desse conceito e sua aplicação seria sempre um processo, jamais um produto.

Enquanto viajavam ao mundo da gramática, a personificação dos elementos gramaticais parece ter contribuído para que eles (re)elaborassem uma representação imagética dos nomes que liam, proporcionando, em consequência, a construção de uma relação íntima com eles. A fim de ilustrar os movimentos discursivos dos alunos em seus textos, apresentaremos alguns trechos com intuito de verificar os seus modos de dizer sobre alguns elementos gramaticais.

Trecho 1: “De repente chegou um senhorzinho velhinho chamado Verbo [...] o senhor Verbo fez uma cara de quem estava cansado das minhas perguntas e respondeu entediado”.

É interessante observar como o grupo atribuiu um caráter de senilidade ao verbo. Intencional ou não, isso reporta, simultaneamente, ao discurso religioso e à sabedoria que é tradicionalmente atribuída aos mais idosos. A questão que parece surgir disso é: será que o verbo é, de alguma forma, considerado por esses alunos como uma categoria gramatical mais importante ou mais antiga que as demais?

Trecho 2: “Eles chegaram em um lugar muito diferente, quando viram uma placa escrita ‘Cidade da Fonologia’. Então, Fernando perguntou:

– Que lugar é esse? O que é Fonologia?

E de repente aparece uma pessoinha e lhe disse:

– Meu nome é Fonema. [...]

– Você pode me explicar o que é fonema?

– Fonema é a menor unidade que participa da construção sonora da palavra.”

Nesse excerto, podemos ver que os alunos fizeram uma alusão direta à definição encontrada na gramática a respeito dos fonemas.

Trecho 3: “Quando chegamos lá vimos o Verbo, Substantivo e o Adjetivo reunidos entre si brigando para ver quem era melhor. A professora interrompeu a briga dizendo que nenhum era melhor que o outro que cada um tinha um papel importante na língua portuguesa.”

Ressaltar a relevância de todas as categorias gramaticais é, realmente, uma postura que adotamos em sala de aula. Foi curioso observar como isso refletiu na narrativa do grupo, que incorporou não só a imagem da regente de turma, mas seu discurso corrente.

Trecho 4: “[...] Quando esbarramos em um senhor alto que usava roupas de cores fortes e por isso vivia rodeado de abelhas, perguntamos o nome dele e ele respondeu com uma voz grave: Sou o Onomatopeia!”

Observar como, por meio da escrita do grupo, a onomatopeia não só adquiriu uma identidade masculina como também uma voz foi bastante interessante, porque reiterou o que dissemos anteriormente: de algum modo, os alunos se apropriaram dos conceitos, recriando-os para si e, dessa forma, tornando-os mais próximos.

O caráter investigativo da atividade desenvolvida parece ter proporcionado o envolvimento dos alunos na construção do próprio percurso de pesquisa e, por conseguinte, a construção de uma prática de observação, de análise e de interação com os manuais de gramática.

Considerações finais

As conexões entre o que é aprendido como ensino de gramática e o livro gramática parecem não ser normalmente feitas nas aulas de língua portuguesa. Observando como os alunos desconheciam esse suporte, ficou patente a necessidade de mostrar-lhes toda a amplitude que a palavra “gramática” esconde; e isso, é claro, é uma coisa que com certeza não se restringe só a essas duas turmas.

Durante a realização dessa atividade, foi possível verificar que, quando há menção à expressão “aula de Língua Portuguesa”, parece ocorrer, por parte dos alunos, uma imediata associação entre português e gramática. Isso não está de forma alguma incorreto, uma vez que, como já reiteramos, toda língua possui, de fato, gramática própria. Contudo, a associação que se faz é com uma bastante específica: a tradicional, prescritora de normas. Nesse sentido, o nosso intuito foi ampliar, junto aos alunos, a representação do que é o ensino de língua e de gramática.

Além disso, buscamos trabalhar a noção de que embora a língua seja regida por normas e alguns padrões, ela é flexível e, portanto, a gramática de uma língua está a serviço do sujeito falante e não o contrário. No que tange ao ensino de língua, é fundamental considerar que “do ponto de vista das formas, a língua constitui um sistema estável, mas não estático e por isso varia e permite polissemia, metaforização, multiplicidade de sentidos e outros aspectos relevantes na produção textual e no processo de compreensão” (DELL’ISOLA, 2013, p. 43).

Desse modo, é preciso que os próprios professores tenham consciência do que ensinam para que os alunos consigam criar a mesma compreensão. Não só isso: também é necessário ter bem claro o conhecimento de como se ensina. Isso porque, se a gramática é ensinada como uma lista disjunta de regras, é assim que os alunos a perceberão. Se é ensinada como algo que eternamente não se sabe, é assim que os alunos a perceberão. Se é ensinada como algo a ser absorvido sem ser questionado, é assim que os alunos a perceberão.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Aula de Português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

LOBATO, José Bento Renato Monteiro. *Emília no País da Gramática*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 2008.

[illegible]

Resumo:

Palavras-chave:

Abstract:

Keywords:

Introdução

* > Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Professora de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: anacrespa2012@gmail.com ou paganelli.caldas@ufrgs.br

Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | ago.-dez. 2018 | v. 31 | n. 2 | p. 65-69

Meu ingresso na educação de jovens e adultos foi em 2008, marcadamente um ano conturbado para mim enquanto professora uma vez que senti bastante dificuldade em adentrar e ser aceita como surda na rede municipal de Porto Alegre. Com esforço e dedicação, fui sendo desafiada e desafiando a mim mesma na percepção dessa nova realidade que se descortinava para mim e para a educação de surdos no município. Uma professora surda que se colocava no compromisso de refletir as práticas e as implicações diretas na maneira como as pessoas surdas vinham sendo representadas nos espaços educacionais, uma professora que não se calava frente aos desafios cotidianos que envolvem a educação de jovens e adultos surdos.

O desenrolar deste texto mostrará algumas implicações da presença ou não do professor surdo, sua identidade, sua contribuição para a pedagogia surda, assim como o esboço de um olhar filosófico sobre a falta de profundidade que percebo nas práticas educacionais voltadas ao aluno surdo. Essa falta de profundidade pode ser explicada como um desinteresse, ou uma não apropriação da língua, ou ainda como uma não vivência da língua de sinais.

Vejo a importância de, em língua de sinais, os professores ouvintes colocarem, para si mesmos, indagações, como: estou enxergando, mas estarei eu “lançando um olhar”? Estou pensando, mas, estarei “refletindo”? Esse olhar filosófico é pouco colocado entre os surdos, digo, não é praxe que surdos façam questionamentos filosóficos. Diante disso não posso deixar de admitir que esta é uma visão nova quando se trata de língua de sinais. A partir disso vejo a importância de refletir filosoficamente acerca do significado que essas perguntas trazem para os professores quando desafiados a lidarem com habilidades cognitivas que eles próprios devem desenvolver.

Educação e identidade surda

O filosofar na prática educativa significa uma valorização da identidade linguística, significa adentrar a realidade dos surdos e buscar nessa relação a alteridade que reconhece, de certa maneira, o ser surdo. Esses alunos, que em geral são provenientes de famílias ouvintes, que não dominam a língua de sinais, crescem sem se sentirem parte de um mundo, como se não fossem criaturas entre criaturas. “O nascimento é uma criação entre criações” (SARDI, 2004, p. 81). Mas, para que isso seja uma realidade para os surdos, é preciso oportunizar que os alunos se entendam como criações de uma sociedade que sabe se comunicar com eles. Somente em uma sociedade que fale a sua língua é que essa oportunidade será concretizada.

Nos permite refletir, não tanto sobre o verdadeiro e o falso, mas sobre a nossa relação com a verdade. Ela é um movimento pelo qual, com esforços e tateamentos, com sonhos e ilusões, desprendemo-nos do já adquirido como verdadeiro e engajamo-nos na transformação de nossos quadros de pensamento, de nossas estruturas mentais, na modificação dos valores recebidos, no trabalho para pensarmos de outra forma e para sabermos como devemos nos conduzir e nos tomar o que ainda não somos (LARROSA apud CUNHA, 2008, p. 81).

No sentido de apropriação dos valores e estruturas mentais em constante e progressiva reorganização é que a sociedade prepara os indivíduos, as oportunidades estão disponíveis através da linguagem. A identidade do professor surdo serve como inspiração para o aprendizado dos surdos em língua de sinais. O professor surdo como aquele que se aproxima do aluno pela identidade linguística e gera uma abertura ao saber com uma maneira “surda” de ver o mundo.

Muitas vezes os alunos não encontram sua identidade, não se enxergam como iguais, não estabelecem vínculo, mesmo que provisórios, por simples desencontros ocasionados por uma educação que não enxerga a especificidade. Acredito que seja imprescindível marcar esse lugar, mostrá-lo ao aluno surdo, e isso pode começar pela presença de um professor surdo que saiba, igualmente, estabelecer o vínculo estrategicamente.

Recordo-me do início do trabalho com jovens e adultos surdos na rede municipal de Porto Alegre como algo ambivalente em termos de respeito à diferença linguística e cultural. Houve um período em que o professor era mediado por um intérprete de Libras, sendo que as salas eram compostas por alunos exclusivamente surdos. Após algum tempo houve um processo de mudança na concepção dos professores. Estes passaram a aprender a língua de sinais em cursos fornecidos pela Prefeitura. Essa mudança mostrou um maior interesse e valorização da língua, e a apropriação desta pelos professores foi muito bem recebida pelos alunos. Estes se sentiam contemplados ao perceber que os educadores se interessavam pela sua forma de comunicação.

Não apenas o fato de os professores da rede municipal de Porto Alegre terem aceitado assumir a língua em sua prática levou a esse estreitamento da relação entre professores e alunos. Também houveram diversas formações voltadas para a teorização da educação de surdos, especificamente na UFRGS, sob o comando do professor Carlos Skliar. É importante, da mesma forma, ressaltar a importância das lutas surdas pelo direito à língua e à educação. Essa marcação do lugar da pessoa surda trouxe um outro entendimento acerca dessa comunidade, progressivamente sendo entendida como uma comunidade linguístico-cultural ao invés de deficientes. A minha entrada na rede de ensino da Prefeitura de Porto Alegre, assim como do professor Wilson Miranda, também contribuiu para essa mudança de representação.

Como surda, passei a ser uma espécie de “fonte” onde os ouvintes passaram a se respaldar para compreender melhor a pessoa surda. Como liderança da comunidade dos surdos, como professora, passei a participar ativamente das construções de políticas educacionais assim como despertei os meus colegas ouvintes para outras possibilidades. Aqueles que estavam ainda em uma concepção clínica puderam perceber que havia outras maneiras de conceber a surdez.

Pelo fato de eu ser, na época, a única professora surda atuando na educação da rede municipal de Porto Alegre são geralmente atribuídas a mim funções que dizem respeito ao ensino da Libras. Entretanto, eu compreendo que o professor surdo não pode ficar apenas limitado ao ensino da língua. A língua é ensinada de muitas maneiras nos diversos momentos das atividades escolares, a comunicação em língua de sinais deve ter um papel central na prática de todos os educadores. O professor surdo certamente representa a perpetuação dessa língua em sua forma natural. E se esse professor não estiver em sala de aula? Como se encaminhará a prática dos professores ouvintes? Como ficará representada a língua e a cultura surda na escola que esperamos que seja bilíngue?

Assumir esse espaço da língua de sinais no âmbito escolar significa assumir a identidade surda dos alunos, dos eventuais professores surdos que atuem na escola, e assumir a mudança de paradigma que irá desafiar os alunos a também mudar os olhares sobre si mesmos. O uso constante da língua de sinais não é apenas um capricho pedagógico, é, ao contrário, a possibilidade de expor os alunos ao “pensar em língua de sinais”, a se entenderem como sujeitos “em língua de sinais”. O filosofar, o alcance dos níveis mais complexos do pensamento, a politização dos alunos a partir do reconhecimento de si mesmos como sujeitos surdos só será alcançada nessa exposição constante às informações. Somente professores que estejam abertos a essa cultura e essa identidade poderão experimentar essa revolução.

Educação para jovens e adultos surdos

Os alunos são interpelados diariamente pela cultura ouvinte, e, como pessoas surdas, são expostas assim a marcas de exclusão, à concepção de falta, de desvio, de deficiência. Marcar o ensino de surdos com a língua de sinais significa valorizar outro tipo de interpelação, o da cultura surda. As disciplinas escolares devem contribuir como estabelecimento dessa marca surda criando sinais referentes aos assuntos de que tratam. Ampliando o vocabulário e as maneiras de se expressar conforme as diferentes perspectivas científicas os professores estarão não somente valorizando a língua dos surdos, mas fazendo com que os próprios alunos surdos aprendam a valorizá-la. “Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada” (HALL, 1999, p. 21).

Pelo fato de a EJA ser um espaço de reconhecimento de cidadania, de autonomia e aceitação da diversidade, é preciso que a consciência comunitária seja diariamente consolidada. A escola de EJA para surdos muitas vezes é o único espaço onde os jovens e adultos trabalhadores têm para se comunicar em língua de sinais, alguns sequer conhecem a associação de surdos. Como se entender como sujeitos políticos sem que haja plena comunicação? É preciso que os professores assumam essa consciência e tomem de empréstimo a identidade surda (no caso de professores ouvintes) fazendo da língua de sinais a língua de instrução e também de questionamento político.

Os ouvintes nascem no povo ouvinte e adquirem a experiência de ouvintes. A experiência do contato com a experiência do outro diferente, com aquele outro que volta e reverbera de si com a sua pedagogia, coloca-o diante da mudança de si. Ser ouvinte é o oposto do ser surdo. Ser surdo significa simplesmente se desenrolar como o diferente, como o outro de ouvinte. Há muitos séculos, prevaleceu e prevalece o conceito de ser surdo como ser inferior, anormal deficiente (PERLIN; QUADROS, 2006, p. 170).

Ser o outro da educação, ser o outro das artes, ser o outro da literatura, ser outro da sociedade em geral. A diferença dos surdos tem sido, na história da humanidade, uma marca de exclusão. A sociedade é ouvinte. Ser surdo requer um aprendizado. A sociedade abre espaços limitados para os surdos, no lugar de “diferentes”. Neste lugar de diferença vemos espaços como associações, escolas, esportes, sites da internet, sempre marcados com a diferença que é a surdez. Os alunos da EJA devem reconhecer esses lugares, mas sem os aceitar passivamente. O professor surdo, nesse sentido, será o estopim para esse reconhecimento, em um processo de identificação. Os professores, se engajando nesse processo de reconhecimento e tradução dos alunos, estarão comprometidos com a construção de significados dos alunos.

A tradução é uma capacidade polivalente, dizendo respeito à língua como também a processos mentais e sociais mais complexos. A tradução das palavras, o lugar e a importância dessas, a tradução dos sinais em outros. Para frasear, analisar, contar, analisar as próprias ideias, tudo isso está relacionado à capacidade de tradução, habilidade imprescindível para o entendimento do lugar dos surdos na sociedade.

Para refletir é preciso ter linguagem. Para filosofar é preciso que haja uma estrutura linguística sustentando o movimento do pensar, na direção de perguntas e argumentações que levem o indivíduo a perceber a si mesmo como sujeito e objeto dessas reflexões. A prática do pensar, o exercício da reflexão na EJA para surdos se depara com a limitação linguística de alunos que tiveram, além de uma defasagem na vida escolar, também uma defasagem linguística. A EJA precisa resgatar as histórias de vida, as capacidades de perguntar e responder e criar, através de poesia, piada, contação de histórias, tudo o que

possa desenvolver nesses alunos o despertar para a língua como ferramenta de libertação, de pensamento como descoberta de um mundo até então negado pela limitação linguística. “Criar linguagem e criar pensamento é também criar ação” (SARDI, 2004, p. 37).

Os professores ouvintes conversam em língua portuguesa, os alunos surdos apresentam isso durante toda a sua vida. É preciso que os professores utilizem mais a língua de sinais quando estão em contato com os alunos surdos. Essas conversas soam como um murmúrio, algo que inacessível que os alunos enxergam, no entanto não podem estabelecer contato direto. Em um espaço em que existem turmas de alunos ouvintes, como, por exemplo, o CMET Paulo Freire, isso se estende por toda a escola, reduzindo progressivamente o espaço dos alunos surdos. É preciso um espaço em que os surdos possam se sentir identificados e capazes de se comunicar. Será muito difícil que os professores ouvintes utilizem essa língua com seus alunos, que a valorizem, que a utilizem mesmo entre si?

Considerações finais

A sala de aula de surdos precisa ser um espaço de produção de perguntas, de familiarização com a produção de questionamentos e indagações. O professor deve, utilizando a língua de sinais, estimular a capacidade de formular perguntas, portanto deve dirigir perguntas aos alunos, obtendo respostas e mais perguntas, em direção aos significados almejados.

Os ouvintes têm à sua disposição o uso constante da língua portuguesa na modalidade oral, sendo isso algo muito positivo para o desenvolvimento cognitivo. Mas e os surdos? Estes possuem uma outra via de acesso à linguagem, a visão. Por isso estão em desvantagem na maior parte da sua vida. Os professores devem investir intensamente na comunicação em língua de sinais. Por isso o filosofar, a produção de perguntas, a formulação de dúvidas que possam construir um mundo mais significativo para esses alunos.

Se estivermos diante de pessoas que não dispõem dessa possibilidade no espaço familiar, no trabalho, e na história de sua vida escolar apenas encontrou tentativas insuficientes de estímulo cognitivo, marcado por práticas oralistas centradas na comunicação oral, é exatamente no espaço da EJA que esse caminho deve ser construído.

Certamente não é tarefa fácil, pois requer todo um resgate e estímulo dos alunos, de sua autoestima e valor social. Mas é um trabalho de requer empenho, entrega pessoal e coragem. Vamos fazer da EJA um território também surdo através da Língua Brasileira de Sinais, a Libras!

Referências

- CUNHA, José Auri (org.). *Filosofia para criança*: orientação pedagógica para educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Alínea, 2008.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- PERLIN, Gladis; QUADROS, Ronice. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: QUADROS, Ronice (org.). *Estudos Surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 166-187.
- SARDI, Sérgio Augusto. *ULA: um diálogo entre adultos e crianças*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

[illegible]

Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | ago.-dez. 2018 | v. 31 | n. 2 | p. 71-81

Introdução

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL – ao longo dos anos de 2015/16. Tal pesquisa segue sendo trabalhada desde o segundo semestre de 2018 no Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Na composição deste texto partilhamos as experiências sobre um projeto de escrita e leitura de dois professores, um brasileiro que leciona em um 5.º ano do ensino fundamental de uma Escola Técnica Estadual situada no bairro Fragata em Pelotas-RS, e de uma professora de Medellín – Colômbia –, em formação, que fez seu estágio de docência em uma escola privada desta cidade, relacionadas ao último ciclo de práticas pedagógicas propostas pela licenciatura em Educação Básica com ênfase em língua castelhana, da Universidad San Buenaventura.

Num primeiro momento, iniciando o diálogo e situando o leitor, iremos tratar sobre o referido projeto, que começa como extensão no ano de 2014 e avança para uma pesquisa nos anos seguintes, o professor brasileiro explica sua origem.

Em um segundo momento, temos as reflexões deste mesmo docente e da professora colombiana, que contribuiu para tornar este texto um instrumento de composição escrita, a partir de experiências de formação: relato dos professores sobre a experiência/encontro da troca de escritos epistolares, e, como esta prática de escrita permeou processos, o dos estudantes de cada docente, e o dos próprios docentes.

Em meio às escritas de ambos os autores neste texto, contribuições acerca dos conceitos de *formação*, *experiência*, *leitura* e *escrita*, etc., bem como sobre o método empregado encharcam as páginas, tratando de referenciar e dar suporte teórico a proposta de trabalho aqui apresentado, deste modo, este texto pretende trazer à discussão um diálogo que perpassa a escrita de si no contexto de um processo de formação, compreendendo-a como uma prática capaz de reinvenção de modos de pensar e ser, a qual nos faz refletir sobre os encontros que nos atravessam e que de algum modo produzem, ou não percepções. Ao outro se escreve com o desejo de se dizer, encontrar-se através do que esta prenhe no papel, a palavra. A partir da escrita, escreve-se para si, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 131).

Ao escrevermos lemos e ao lermos nos constituirmos aos poucos, dessa forma, observarmos o que se passa; o que nos passa; “los gestos donde asumimos y soportamos lo que nos pasa – el acontecimiento – y es en ellos donde acontece una experiencia no meramente prescritiva o normativa de la formación” (BÁRCENA, 2012, p. 67). Escrevemos-lemos-escrevemos num exercício, como forma de atividade. E quando o fazemos, estamos em outro território, um território fértil transformador, a partir de acontecimentos, de encontros que nos exigem formas de expressão. O encontro em Deleuze dispara uma força criativa.

Logo a escrita surge, aqui, como instrumento de formação, “não é aprender algo, a questão não é que, a princípio, não sabíamos algo e, no final, já o sabíamos”, (LARROSA, 2015, p. 52), mas sim, a construção de algo que incorpora um aprendizado. É o novo que se apresenta e é posto nas linhas abissais do papel, buscando pensar a escrita como um meio/forma de expressão libertadora que nos possibilita romper linhas impostas. “A escrita transforma a coisa vista ou ouvida” (FOUCAULT, 1992, p. 134), dá sentidos ao que queremos nominar, e, a este nominar, temos a oportunidade de produzir um exercício de autoexperimentação.

Ajudando-nos a pensar sobre tais questões, buscamos na filosofia de Deleuze, Guattari, Foucault, Larrosa, entre outros, auxílio para compor esta escrita. Seguindo caminhos cartográficos de pesquisa, Rolnik, nos orienta que o cartógrafo “[...] leva no bolso: um *critério*, um *princípio*, uma *regra* e um breve roteiro de preocupações – que cada cartógrafo vai definindo e redefinindo para si, constantemente” (ROLNIK, 1989, p. 69). Assim, como *critério* de ação buscou-se criar rachaduras no domo, criar fendas que possibilitaram gerar experiências as quais buscamos compartilhar; como *princípio* pensamos que tudo pode ser questionado, e que há sempre a possibilidade de se experienciar de inúmeros modos o que nos instiga/afeta; e como *regra*, a de que sempre há algo novo a se olhar na paisagem que se mostra, mesmo que seja uma paisagem que observamos cotidianamente, e que este olhar, implica uma entrega nova, que não pode ocorrer pela metade, construindo, desta forma, um roteiro de preocupações. Isto posto, *utilizamos* a cartografia como método de pesquisa, pois, ela visa acompanhar um processo de investigação, sem a necessidade de supor de antemão as hipóteses de trabalho, conforme nos dizem Deleuze e Guattari (1995). A cartografia cria oscilações próprias, descaminhos que surgem conforme as pistas dos trajetos vão se desvelando. Não há regras rígidas que precisam ser seguidas, mas alguns critérios que produzem indícios, para deste modo, tecer conceitualmente uma discussão unindo a experiência “comum de problematizar a relação entre pesquisar e habitar um território existencial” (PASSOS et al. 2015, p. 132). Neste sentido, a escrita epistolar, “a carta pode constituir-se em material privilegiado, talvez menos como comprovação, talvez mais como indício, como pista que instiga outras descobertas, a outros entrecruzamentos, a outras decifrações” (CAMARGO, 2011, p. 30). Por tal motivo, este texto busca criar-se, mover-se, a partir do encontro da escrita de docentes e discentes de lugares distintos, mas que compartilham na experiência epistolar um processo de experimentação único, um encontro, acontecimento, uma formação na qual suas práticas irão trazer sentido, à docência, ao mesmo tempo que retiram o chão sob seus pés...

Optamos por deixar aparecer no texto uma e outra escrita – a do professor brasileiro e a da professora colombiana: seus timbres e hálitos, assim como suas reflexões. Não buscamos homogeneizar nossos discursos, mas possibilitar que eles se encontrem em suas diferenças e nos possibilite pensar nossas práticas.

Apresentando o projeto

O referido projeto debruça-se sobre uma prática de escrita muito antiga, que nos dias atuais é percebida com saudosismo, pouco experimentada nesta geração das janelas, das imagens rápidas e cliques alucinados. Uma prática, uma escrita que sai do recôndito particular e privado. Uma escrita silenciosa onde cada um imprime seus gestos, suas marcas, e pode chegar a uma escrita de si que deixa preenhe o papel, o envelope, o ambiente, com sua caligrafia, com o ar de seus pulmões, com os pensamentos que lhe cercam que se esquivam pelos traços já demarcados da folha que definem espaços, por entre verbos, conjunções e linhas, fronteiras que se rompem e que são atravessadas.

A partir de observações realizadas com um grupo de estudantes do quinto ano do ensino fundamental de uma escola técnica estadual no sul do Brasil, e após um *acontecimento* em sala de aula, a criação manuscrita de textos epistolares surgiu como uma prática potente de ensino, com a intenção de amenizar as dificuldades de aprendizagem deste grupo de estudantes. Ao passo que as atividades se desenvolviam como projeto de extensão, e após, de pesquisa, percebeu-se a necessidade de pensar as condições funcionais de tal prática, isto é, além de simplesmente pensar tal atividade

como redentora de dificuldades de aprendizagem, os participantes passaram a pensá-la como processo de formação mais amplo.

O projeto de extensão tem sua origem em uma situação que ocorreu em sala de aula no ano de 2013, na escola técnica estadual do sul do Brasil na qual sou professor do quinto ano. Uma aluna que era oriunda do estado do Amazonas-AM retornaria a morar nesta localidade, e estava muito triste com esse fato, pois iria perder o contato com suas novas amizades feitas na escola onde estava estudando. Neste momento, lembro-me de uma prática da qual me utilizei durante um período de tempo enquanto músico, em fins da década de noventa, a escrita de cartas. Sugerir-lhe, portanto, que escrevesse cartas para suas colegas. Esse acontecimento possibilitou pensar uma nova prática de ensino em sala de aula. Os desdobramentos seguintes levaram-me a um Seminário de Orientação à Pesquisa do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação, no ano de 2013, o qual cursava, e posterior ao projeto de extensão, junto à minha orientadora, no qual passamos a trabalhar no ano de 2014, desenvolvendo atividades com a turma de quinto ano da escola do bairro Fragata. No ano de 2015 as atividades de escrita/leitura ocorreram com duas turmas distintas de correspondentes: estudantes de uma escola rural no município brasileiro de Piratini-RS, e alunas colombianas de um colégio na cidade de Medellín. Este texto se ocupa de refletir sobre o que aconteceu nas trocas epistolares com a segunda escola, no âmbito do curso de Mestrado em Educação que passei a cursar. A atividade de extensão tornou-se, desde então, atividade de pesquisa.

No contexto de sala de aula, com meus estudantes, antes de terem os primeiros contatos com a escrita epistolar, foi preciso explicar-lhes o gênero “cartas”, que está contemplado nos conteúdos programáticos desta etapa de ensino, assim como as formas como esse gênero se apresenta em nosso dia a dia, ou seja, os diferentes modos como as correspondências aparecem em nosso cotidiano. Faturas que chegam envelopadas, bilhetes, as próprias cartas pessoais, etc. Assim, antes no início do trabalho, foi feita uma contextualização sobre os elementos que compõem uma carta, envelopes, selos, etc., sobre o surgimento desse gênero e suas funções, além de algumas curiosidades a respeito deste tipo de texto. Para tal, fizemos a interpretação de cartas e bilhetes retirados de trechos de revistas, e produzimos algumas cartas como exercício de escrita, escrevendo para nós mesmos, para os familiares...

Essas atividades preliminares marcaram o início do trabalho, mas as atividades de escrita epistolar efetivamente começaram com a participação de uma professora e seus alunos também do quinto ano de uma escola particular de Curitiba, no estado do Paraná, Brasil. Nestas cartas, ambos os grupos de estudantes apresentaram-se uns aos outros, inicialmente com pouca interação, mas ainda que timidamente, foram conhecendo-se em suas poucas linhas. Nesse contexto, é que surgiu a figura do professor, que passou a direcionar os diálogos a temas que pudessem ser tratados em sala de aula e socializados pelos grupos. Logo em seguida algumas outras cartas também partiram à cidade de Medellín-CO, pois em virtude de um intercâmbio que ocorre entre os cursos de pós-graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL –, da Universidad de Antioquia, e da Universidad San Buenaventura recebemos visitas de docentes e estudantes de pós-graduação que despertaram curiosidade pelo projeto que aqui desenvolvo (professor brasileiro) e passamos a trocar cartas com estudantes de três escolas daquele país, cujos docentes lecionam, sendo que uma destas docentes, neste texto divide sua experiência de como foi experimentar esta prática de escrita com suas alunas.

As cartas eram escritas em suas línguas maternas e não foi utilizada a forma tradicional de envio/recebimento, ou seja, postagens a partir dos correios. Outros “carteiros” surgiram: alunos e professores das instituições envolvidas em atividades de intercâmbio

que levavam e traziam os pacotes com as cartas. Não somente cartas foram trocadas, muitos doces, balas, pirulitos, livros e artesanatos típicos regionais foram enviados de um a outro correspondente.

Estas trocas tornavam as escritas prazerosas. Sempre que recebíamos algum envelope sabíamos que algo mais estava ali. Existia muita expectativa no recebimento das mesmas. Foram trocas que proporcionaram a ambos os grupos envolvidos experiências excitantes. Aos estudantes, e a mim como docente, pode-se dizer que foram experiências inovadoras, encontros fecundos no contato com nativos de outra língua/cultura que possibilitou um novo olhar sobre o que se aprendia nos livros, por exemplo. Tal experiência para muitos de meus estudantes foi encantadora. A mim como docente, ter a oportunidade de despertar a curiosidade de outros pares através de uma prática de ensino, que entre outras coisas, proporcionou uma série de atividades que se desencadearam de forma rizomática¹, onde a cada momento uma proposta sugeria uma nova troca de correspondência.

A seu modo, cada um dos docentes envolvidos no processo de escrita das cartas que este texto propõe discutir experienciou um novo/velho tempo. Um tempo de espera, um tempo de escuta, um tempo de si com o outro. Houve várias experiências. Ou seria um *continuum* de experiências desdobrando-se no tempo?

Cada um de nós provou do hálito prenhe no papel que as cartas traziam das cidades de onde eram enviadas, das próprias pessoas que as enviavam, das viagens feitas. Possibilitou-se um olhar novo sobre algo que se conhecia, a própria docência, os próprios alunos. Na escrita do outro havia suas paisagens, seus parques, praças, ruas, seus prédios, seus aromas intensos de café e gostos através das balas, dos desenhos/fotos que eram enviados nos pacotes. Esse era um espaço de formação e entrega ao outro e a si próprio, transitando por um caminho delicado, intenso, incólume.

A escrita epistolar, possibilitando encontros...

Pensar a escrita encarna outros tons e reverbera outras notas quando percebida como processo de formação que nos auxilia/possibilita inventar modos de existir, fictícios ou não. No ato de escrita que decorre de um encontro, deriva sentir as forças, que nos arrastam, nos repelem, cegam ou retiram véus, emudecem ou nos pedem expressão. Neste processo há a efetiva formação que ocorre enquanto tais caminhos são percorridos, “para aprender de verdad algo hay que hacerse presente en el aprender: en su marcha y en su dificultad. Hay que exponerse. Viajar a pie, no desde las alturas” (BÁRCENA, 2012, p. 49). Neste contexto, e ainda contribuindo Bárcena (2012, p. 66) nos diz que: “podemos pensar la educación desde diferentes perspectivas y lenguajes”, pois, ao tratar da escrita como processo de formação em educação nos constituímos e somos interpelados pelas forças que habitam os acontecimentos.

Há silêncio na escrita quando as palavras se calam, é preciso saber ouvir este silêncio, “un cierto silencio. Pero um silencio que tiene que ver más bien con el acallamiento de un lenguaje inservible o, mejor, con la renuncia a un lenguaje envilecido” (LARROSA, 2003, p. 338). Imbricado no processo de formação este silêncio ocorre quando estamos encanecidos, imersos no vazio de nossos casulos, como crisálidas, e não (re)vemos nossas práticas, (re)pensamos nossos encontros, os quais nos atravessam diariamente, acontecimentos que passeiam entre as sombras, que deixamos escapar, como matéria de formação. “El acontecimiento es lo que llega, lo que viene por sorpresa y no se puede anticipar, ni planificar; es lo que irrumpe y rasga la continuidad de una determinada experiencia del tiempo” (BÁRCENA, 2012, p. 69). Um acontecimento pode nos colocar em contato conosco

1 > “O rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

na medida em que cancela a linguagem “envelhecida”, habituada, com a qual nos referimos a nós mesmos. A escrita pode ser uma forma de oferecer trânsito a um acontecimento.

Escrever encarna outra prática: ler. Ler as palavras, o mundo, os signos e a nós mesmos, “lê-se para se tornar alguma coisa, um perigo” (TERRA, 2012, p. 7).

A escrita cria linhas, pegadas de mundos visitados que deixamos para marcar nosso retorno à razão ou ao delírio. A escrita encarna outros personagens/criaturas, que nos povoam, e dão formas ao pensamento, nos levam além de onde fomos. A escrita abre sulcos e cria rugas em nossa pele. Cria platôs por onde nos movemos, jardins movediços que se movimentam centímetro a centímetro, toda vez que plantamos uma palavra, “o ato de escrever não tem outra motivação que não a de dar vida, de liberar a vida onde está aprisionada” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 176). Não há escrita que esteja completamente concluída, sempre existirão reticências [...], verbos que poderão complementá-la, alterá-la, enriquecê-la, é um estar por fazer..., escrever autoriza a instruir-se com o próprio pensamento. “Escreve-se para se tornar alguma coisa, outro perigo” (TERRA, 2012, p. 7).

A construção do pensamento pela palavra expressa gesto e movimento. Quando a distância se torna a força que impele o desejo de proximidade, a força da grafia empresta sentido à palavra, ao mundo, e a carta aproxima o que não está junto, “a missiva, texto por definição destinado a outrem, dá também lugar a exercício pessoal. [...] A carta enviada atua, em virtude do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como atua, pela leitura e a releitura, sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT, 1992, p. 135). O escritor/correspondente compartilha sua experiência ao leitor/correspondente, e vice-versa, e o faz transcorrer caminhos/paisagens e o provoca para outros olhares em um cenário que se mostra. “Escrever é, pois ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro” (FOUCAULT, 1992, p. 136). Escrever/ler é desejo, é experimentar os encontros que ela, a escrita/leitura, tem para oferecer.

A escrita epistolar, antes um importante meio de comunicação e interlocução, perde sua força em pouco mais de três décadas, em virtude da grande expansão/evolução das tecnologias de informação/comunicação que hoje oxigena seus pulmões na Web. Essas tecnologias constituem-se, assim, na invenção e incremento de inúmeros modos de emissão e exibição de informações, que ganham força nas vantagens práticas do envio de textos, através dos correios eletrônicos, possibilitando com que este, seja sinônimo de benefícios quando utilizado, tanto por pessoas físicas quanto por empresas público-privadas.

O clique, uma, duas, três vezes. Uma, duas, três ou mais horas sob a luz intensa do monitor. Frenética ou calmamente, é algo quase que instantâneo e temos à nossa frente o simples comando “enviar”, “minimizar”, “fechar”. “salvar”, “não salvar”, “cancelar”. Janela a janela, mundos se fecham, portas se abrem. Possibilidades surgem. Textos se vão, se esvaem, navegam na rede, no emaranhado de outros tantos. Surfam na onda, que se avoluma a cada instante. Tsunami de informações. “Esta é a era da informação. A época das opiniões sobre tudo, mesmo que sejam vazias. Esta é a época em que todos opinam sobre tudo” (LARROSA, 2002). Futebol, política, religião, sexo, violência, e... e... e...

Existe um oceano de possibilidades entre esta “conjunção que possibilita se propagar entre, por dentro, recostando-se nas laterais, rasgando-se por meio dos verbos e atravessando-os ao meio. Formando rizomas” (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Dependendo do veículo que é utilizado, as respostas são imediatas. Facilidades, benefícios, vantagens, ou não, disseminando-se rizomaticamente. “El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa” (LARROSA, 2003, p. 169). Assim, a seu modo, cada um dos docentes envolvidos no processo de escrita das cartas que este texto propõe discutir, experienciou algo novo.

Do hálito prenhos no papel que as cartas traziam, por exemplo, das cidades de onde eram enviadas as missivas, das próprias pessoas que as enviavam, possibilitou-se um olhar

novo sobre algo que se conhecia, é um conhecer-se proposto a partir da experiência da escrita de si, da entrega, da troca. A experiência de poder apreender na escrita do outro suas paisagens, flunar por entre seus parques, praças, ruas, caminhar por entre seus prédios, sentir seus aromas intensos de café, e gostos através das balas, dos desenhos/fotos, que eram enviados nos pacotes. Este era um espaço de invenção/criação, de formação e entrega ao outro e a si próprio.

A distância de um contexto unido pela escritura, reflexões a partir do olhar de uma professora colombiana

Esta experiência se deu no marco da prática profissional, pertencente ao último ciclo de práticas pedagógicas propostas pela licenciatura em Educação Básica com ênfase em língua castelhana da Universidad San Buenaventura da cidade de Medellín-CO. Tais práticas se desenvolveram a partir de diferentes eixos temáticos, entre os quais se encontra o que relaciona arte e literatura.

Minha prática pedagógica ocorreu durante o ano de 2015, em uma escola privada da cidade de Medellín. Esta escola possui princípios e filosofias relacionados aos fundamentos católicos que estão sumamente presentes no ambiente escolar e dentro da comunidade acadêmica (professores, equipes diretivas, estudantes e, inclusive, as aulas e a estrutura curricular). O colégio atende uma população de meninas e meninos, mas o ensino não é misto, ou seja, os meninos estudam das 6h às 12h30, enquanto que as meninas estudam das 12h45 às 18h15. A turma em que realizei a prática foi a 6ª13 feminino.

A 6ª13 e suas trinta estudantes foram quem me abriram a porta para que eu me transformasse em sua professora, para este processo de ensino-aprendizagem mútuo que começou a tecer-se a partir de nosso primeiro encontro dentro da aula de língua castelhana. A disciplina possui um papel muito importante dentro da sala de aula, as estudantes aprenderam a permanecer em silêncio e a levantar-se para receber os professores, quando estes adentram a aula, assim como a prestar atenção quando alguém (seja colega, professor ou outra pessoa qualquer) esteja à frente. Existe uma norma implícita, onde se estabelece que as alunas devam estar corretamente sentadas, olhando para frente e sem estabelecer muito contato físico entre elas.

Na área da língua castelhana as estudantes são propositivas, adoram os novos desafios junto à leitura (entre elas mesmas há um sistema de empréstimo de livros na sala de aula, que motivado pela professora titular de língua castelhana cresceu para toda a escola) e outros métodos de significação: a fotografia e a divulgação de suas criações se converteram em assuntos que as moveram em meio aos processos de leitura e escrita.

Dentro da experiência da prática pedagógica, ocorreu a possibilidade de desenvolver uma correspondência epistolar, onde as meninas da 6ª13 estabeleciam uma conversa com os estudantes do 5.º ano de uma escola, em uma cidade do sul do Brasil. Nestas cartas os estudantes falavam sobre suas experiências, sobre a sua vida íntima, seu entorno: a família, a escola, seus interesses e as coisas que viviam, e que os afetavam e moviam.

Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir (LERNER, 2001, p. 26).

Dentro das aulas de língua castelhana, a chegada das cartas da cidade do sul do Brasil foi como um acontecimento. Nós as aguardávamos cheias de ânsias para saber quem

eram os amigos que ali estavam, a milhares de quilômetros, e que se interessavam por saber quem eram as estudantes, quais as suas vivências e as suas experiências. “Identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos” (LERNER, 2001, p. 26).

As cartas chegaram a nós escritas em português – e este era um dos maiores medos das estudantes. Surgiam perguntas: Como as leremos? Compreenderemos o que nos querem dizer? Será muito diferente a cultura deles da nossa? E se criaram incertezas que começaram a inundar a aula em momentos prévios à chegada das cartas. No entanto, somente com o simples gesto de entregar as cartas de forma física, em um pacote vindo de tão longe, e ainda que também as estudantes não pudessem dar conta completamente do conteúdo das mensagens, dado o idioma e, em alguns casos, a letra de quem as escreveu, foi possível notar nas meninas uma afeição imediata ao ter em suas mãos um papel escrito por um menino ou menina distante muitos quilômetros. Foi evidente que lhes comoveu profundamente conhecê-los por cartas, onde havia muitas marcas deles. “Hay que dejarse afectar, perturbar, trastornar por un texto del que uno todavía no puede dar cuenta, pero que ya lo conmueve. Hay que ser capaz de habitar largamente en él, antes de poder hablar de él; como hacemos con todo” (ZULETA, 1982, p. 12).

A entrega das cartas se transformou em um grande acontecimento dentro da aula e, para isso, acabei por criar toda uma ambientação com o tema: cultura brasileira. A sala de aula foi invadida por música e bandeiras do país e degustamos alguns doces que nos foram enviados junto com as cartas. Ao mesmo tempo, era preciso auxiliar as crianças na compreensão das correspondências, posto que cada uma delas possuía uma lista de palavras, frases e orações comuns traduzidas do espanhol para o português.

Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron, aparecieron nuevos modos de leer y nuevos modos de escribir. Los verbos “leer” y “escribir” habían dejado de tener una definición inmutable: no designaban actividades homogéneas. Leer y escribir son construcciones sociales. Cada época y cada circunstancia histórica dan nuevos sentidos a esos verbos (FERREIRO, 2001, p. 13).

Durante várias aulas, o trabalho foi dedicado a ler as cartas, a mergulhar mais na cultura brasileira e, seguramente, a respondê-las para que os alunos da referida escola soubessem o que fizemos e o quanto agradecidas ficamos, como grupo, por terem nos proporcionado conhecer as suas experiências. Nas cartas que as meninas enviaram, elas falaram da cidade, da escola, de suas famílias, seus gostos, seus sentimentos e incluíram, também, fotografias, doces e mensagens para os alunos brasileiros, que, apesar de não se conhecerem pessoalmente, se tornaram participantes constantes na nossa sala de aula. As meninas os conheciam pelos nomes, perguntavam por eles e contavam tudo o que eles escreviam nas cartas.

Esta experiência transcendeu para muito além da sala de aula, criando vínculos das meninas com outro contexto, com outros mundos que elas conheciam pela descrição que outra pessoa (seu remetente) lhes apresentava, através de seus olhos, de seu dia a dia e da experiência vivida. Contudo, esta travessia não aconteceu apenas para as estudantes, mas também para a professora em formação.

Assim, a viagem se converteu em um conceito importante dentro da experiência vivida e, desta maneira, houve uma travessia que sobre-passou a viagem das cartas. Neste sentido, a formação esteve ligada, sem dúvida, à leitura como experiência, à leitura como viagem e tratou de aproximar-se à experiência de forma despojada; assim, poderia dizer que esta prática, a leitura, tende a ser o resultado da relação com uma palavra de certo tipo, uma palavra impregnada de sentimentos, sensações, vontades, assim, uma palavra

a qual possui a capacidade de transformar a sensibilidade com que o leitor percebe a vida, o entorno, o contexto. Aqui a infância participa com um papel muito importante, bem como em toda a obra de Peter Handke², posto que o autor remete, recorrentemente, ao espírito da criança, no sentido da capacidade do jogo e da invenção. A partir desta viagem, consegui me construir e reconstruir no que foi meu processo de formação, de travessia, como professora. Nesse contexto, retomei dois autores que foram peças chave dentro desta provocação a novas rotas, a novos caminhos para continuar a construção da minha investigação. O primeiro deles é Peter Handke (1992), que desenvolve em seus escritos dois conceitos cruciais: a formação e a viagem. O primeiro conceito, a formação, está ligado, sem dúvida, à leitura como experiência, como aproximação de forma desprovida à experiência.

O segundo conceito que toma vigência no caminho de minha viagem é o que está relacionado com a viagem como processo de formação, no qual Handke oferta uma compreensão romântica dos assuntos que se relacionam com a experiência estética e como essa experiência se desenvolve em cada pessoa. Na *novela de formación*, que é uma das principais características articuladoras na literatura deste escritor, é narrada uma viagem que não só é algo externo, mas sim que há uma conexão entre a viagem exterior e a viagem interior que, ao mesmo tempo, dá sustentação a uma formação de consciência e sensibilidade, Larrosa (2015), conseguindo, assim, que a experiência formativa se construa desde o sensível e seja orientada desde aspectos estéticos.

Nesta viagem os personagens não se apresentam em uma espécie de evolução ou iluminação conceitual, que se fortalece no caminho da travessia. Diferentemente, apresentam-se como uma espécie de caracteres sensíveis que buscam uma nova forma de ler o mundo, muito mais poética e inocente, em que se remete à constante evocação de Handke pelo assunto da infância e à potencialidade deste estado – chegando, assim, a uma espécie de umbral desprecavido de marcas culturais e imposições que permitirão chegar a uma leitura do mundo através dessa travessia. *O herói das mil caras*³ é um texto de Joseph Campbell (1972), no qual desenvolve sua interpretação sobre a maneira em que o herói realiza sua viagem, a partir de uma espécie de “padrão” narrativo, com que se pode caracterizar a viagem do herói em um ciclo dividido por fases, em que o personagem principal sofre uma transformação à medida em que avança sua travessia, partindo do mundo ordinário para chegar a um mundo especial ou sobrenatural – que dará lugar aos eventos que transformarão a vida do herói.

Foi assim que os caminhos foram convergindo e culminando em acontecimento, me levando a realizar a pesquisa com a viagem como conceito central, compreendido desde a experiência vivida com a troca das cartas com estudantes do Brasil, mas também desde uma reflexão pessoal da prática pedagógica como uma travessia e uma construção do teórico como enunciei antes.

As cartas não só foram uma excelente motivação para as meninas buscarem outros modos de comunicação alternativa ao chat ou o e-mail e para que compreendessem as vidas de outras pessoas a partir da própria narração do autor, mas também abriram a possibilidade de ver a aula de língua castelhana além do plano leitor. Compreenderam que escrever não é somente um requisito escolar, mas que também é uma forma de mostrar ao outro seus sentimentos, suas experiências, o que as constituem dentro de seus cotidianos através das letras, do papel, da cor que utilizam para deixar sua mensagem, das fotografias que enviaram, de toda questão que está relacionada com a semiótica que estas cartas possuem para as estudantes e, sobretudo, que estas correspondências são partes destas mesmas meninas, de suas narrações autobiográficas, desde seus contextos e possibilidades.

Certamente, esta experiência abriu uma porta para pensar as aulas de língua castelhana para além da imposição curricular (sem deixá-la totalmente de lado), abrindo a possibilidade de estabelecer conexões rizomáticas com outros contextos, que abram

2 > Poeta, dramaturgo, novelista e diretor de cinema austríaco, nascido em Griffen.

3 > Disponível em: <https://projetophronesis.files.wordpress.com/2009/08/joseph-campbell-o-heroi-de-mil-faces-rev.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

janelas a outros processos de pensamento, a outras formas de relacionar-se com a leitura, a escritura, e os outros meios de significação dentro da aula, buscando outras dinâmicas em prol de um desenvolvimento sociocultural da leitura, da escritura e da literatura, habilidades consideradas básicas dentro dos *Estándares Básicos de Competências*⁴ e *Lineamientos Curriculares*⁵ da língua castelhana na Colômbia. No entanto, poderiam ser considerados outros olhares, outros caminhos, outras travessias para enfrentar com os estudantes a viagem que supõe um processo de formação que transcenda o livro didático para chegar ao humano, àquele que está mediado pela própria experiência e que, certamente, chegue a ser uma aprendizagem significativa ultrapassando a escola, tornando-se parte da sua vida.

Esta experiência nos levou a uma viagem por vivências e contextos diferentes dos nossos. Tanto as estudantes da turma 6ª13, como eu – sua professora em formação – conseguimos estabelecer um vínculo com os estudantes que compartilharam a viagem a partir de si, do que queriam compartilhar conosco, de contar sobre suas famílias, sua escola e seus gostos... Conhecemos um lugar através de outros olhos.

Esta viagem me permitiu, como professora, compreender e refletir não só sobre o tema da importância dos projetos que ultrapassem fronteiras e que estimulem os estudantes com algo que vá além da nota ou da qualificação, mas sim, sobre as diferentes dificuldades que, como professora em formação, representa observar o currículo acadêmico com outros olhos, desde outros olhares e perspectivas que, talvez, estejam distantes do que é a escola atual.

Reflexões finais

Em resumo, explorar este texto, a quatro mãos, conectados pela “viagem”, o fluir e de maneira cartográfica, estabelece conexões na construção do fazer docente, à medida que vivenciamos juntamente às experiências. Pesquisar, indagar, investigar, avançar a partir de pretextos como as cartas, os encontros, as diferenças de culturas e de linguagens, a partir das conexões epistolares entre dois grupos de estudantes nos permitiu continuar avançando em nossa formação como professores.

Tratamos do mesmo tema sob duas perspectivas construídas a partir de narrativas que ressoam, repercutem, mas não se sintetizam, pois são duas em conversação. Dois docentes em formação – um brasileiro que reconsidera suas práticas professorais a partir de sua pesquisa de Mestrado e uma colombiana estudante de Licenciatura em Educação Básica com ênfase em Humanidades e Língua Castelhana, que aceita participar da troca de cartas entre estudantes – acreditam que o processo de formação pode ocorrer através da escrita ligada à leitura. A escrita encarna uma aprendizagem, pois quando escrevo, leio; quando leio busco compreender do que são feitas as palavras que me cercam, “no caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro” (FOUCAULT, 1992, p. 160).

Neste sentido, quando tais alunos e docentes se envolveram na troca de impressões, imagens e comentários, seus mundos passaram a ser vistos através de lentes, cartas que desvelaram paisagens e caminhos, sentidos que possibilitaram ensaios que foram experienciados à “sua maneira de ser e de interpretar o mundo” (LARROSA, 2015, p. 53).

4 > Correspondente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), no Brasil.

5 > Idem à nota 7.

Referências:

- BÁRCENA, Fernando. *El Aprendiz Eterno: filosofía, educación y el arte de vivir*. Madrid: Miño y Dávila, 2012.
- CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. *Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- CAMPBELL, Joseph. *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Tradução de Antônio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega, 1992. p. 129-160.
- HANDKE, Peter. *Die stunde da wir nichts voneinander wußten: ein schauspiel*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992.
- LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Editorial Laertes, 2003.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. 2. reimp. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 15 maio 2015.
- LERNER, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. 1. ed. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.
- ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Liberdade, 1989.
- TERRA, Marina Furtado. *Espaço e educação: cartografia de singularidades em um bairro de Juiz de Fora-MG*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1KRk06pSfckJ:www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Disserta%25C3%25A7%-25C3%25A3oMarinaFurtadoTerra.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 2 jun. 2015.
- ZULETA, Estanislao. *Sobre la lectura*. Medellín: [s. n.], 1982.

[illegible]

Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | ago.-dez. 2018 | v. 31 | n. 2 | p. 83-90

Keywords:

Didactic sequence. Behaviors. Internet use.

Introdução

A internet tem sido amplamente utilizada pelos jovens do nosso país. Inclusive, dispositivos eletrônicos têm sido oferecidos às crianças desde muito cedo, como modo de entretenimento e lazer. Percebe-se que as crianças e os adolescentes estão cada vez mais conectados na tecnologia, por meio de aplicativos como *WhatsApp*, *Facebook*, *Snapchat*, *Youtube*, jogos online, entre outros.

Esse uso da internet, principalmente, tem provocado mudanças nos padrões de comportamento e de consumo. Assim, importa refletir e trazer às discussões as atitudes que são percebidas nas crianças e adolescentes a partir deste contato desde cedo com a internet.

Por muitas vezes as crianças e os adolescentes são vistas como adultos em potencial e lhes é exigido, desde a mais tenra idade, respeitar, ser cortês, ser tolerante. Em consequência disso, ela pode ser abordada pela necessidade de aprender a ler, a escrever, a calcular e a realizar atividades extraclasse que, muitas vezes, não tem relação com o que realmente ela deseja fazer. Executa-se, portanto, uma prática de reprodução de comportamentos.

Estas práticas que negam a escuta das percepções das crianças e adolescentes acabam por inseri-los em uma perspectiva que pouco (ou em nada) colaboram para o desenvolvimento da criticidade. Assim, em outros contextos, como o digital, por exemplo, ao se depararem com a grande oferta tecnológica, algumas vezes, esses sujeitos não sabem exatamente como filtrar informações ou comportar-se.

Observa-se, por exemplo, que muitos aplicativos, inclusive as redes sociais, são utilizados de maneira nociva ao desenvolvimento desses sujeitos enquanto que outros são subutilizados, promovendo a repetição de comportamentos ou ações. No entanto, a internet possui muitos aspectos positivos. A internet pode ser um excelente recurso para aprender, divertir-se, conversar com pessoas em diferentes locais. Entretanto, o questionamento que motivou esta pesquisa perpassou pela ocorrência ou não, de uma utilização adequada e responsável da internet por parte das crianças e adolescentes. Além disso, cabe investigar, sob a perspectiva desses sujeitos, quais os riscos aos quais se julgam expostos ao usar a internet.

Por essa razão, o estudo visou avaliar as possibilidades de uma sequência didática em auxiliá-los na compreensão da importância do uso adequado da internet. Isso porque, as compreensões acerca das atitudes dos estudantes sobre o uso das tecnologias também devem ser discutidas em sala de aula na forma de competências a serem trabalhadas e desenvolvidas.

Assim, o objetivo da pesquisa foi avaliar se a aplicação de uma sequência didática pode proporcionar novos conhecimentos a respeito de comportamentos seguros para o uso da internet. Para isso, foi escolhido um grupo de estudantes do 5.º ano, contendo onze estudantes, de uma Escola da Rede Municipal de Caxias do Sul.

Marcos teóricos

Tecnologias na educação

Na práxis educativa, a tecnologia surge como um instrumento para mediar a aquisição de novas aprendizagens. De acordo com Sampaio e Leite (2008), somente a partir da década de 60 que se começou a debater a respeito da tecnologia educacional no Brasil, a qual era fundamentada na teoria pedagógica tecnicista.

Com as transformações sociais ao longo dos anos, a tecnologia na Educação ganhou um importante espaço. Desse modo, os recursos digitais, tais como imagens, vídeos, animações, hipertextos, aplicativos tornam-se ferramentas, que possibilitam a interatividade entre o usuário e a realização de determinada atividade ou ação (BEHAR, 2009).

Assim, um recurso educacional digital é, na prática, utilizado como ferramenta de ensino para apoiar o aprendizado. À medida que o professor começa a introduzir as tecnologias na vida escolar dos estudantes, vai desenvolvendo novas formas de expressão na explanação dos conteúdos, o que acaba por desfazer a ideia da pedagogia da transmissão (LOPES; CASTRO, 2005). Cria-se, então, um universo no qual o professor pode oferecer a seus estudantes um leque de oportunidades de novas aprendizagens, criando ressignificações sobre a prática (AGUIAR; PASSOS, 2014).

De acordo com Wolak et al. (2006), alguns comportamentos de risco praticados por crianças e jovens seriam o de expor informações pessoais, aceitar solicitações de amizade e conversar com pessoas desconhecidas online, fazer comentários ofensivos nas redes sociais, entre outros diversos. No que se diz respeito às redes sociais, quase a maioria das crianças tem contas como o *WhatsApp*, *Facebook*, *Twitter*, jogos online, entre outros. Por isso, é importante que elas, conheçam esse lado negativo (e perigoso) da internet e saibam como se comportar diante essas situações.

A consciência digital e a orientação para a utilização da internet, independentemente da idade, são os caminhos mais seguros para o seu bom uso, sujeito às mesmas regras de ética, educação e respeito ao próximo. Tais consciência e orientação devem não só vir de casa, mas é papel da escola orientar seus estudantes sobre todas essas questões.

As tecnologias na Base Nacional

Quando se pensa sobre Educação, vêm à discussão hábitos, costumes, valores, comportamentos de comunidades e leis que regulamentam o ensino. O Brasil adota uma legislação infraconstitucional para disciplinar a Educação no país. O texto legal que vem fundamentar o presente artigo é a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016).

A BNCC é um documento no qual está definido o conjunto progressivo e orgânico das aprendizagens essenciais que os estudantes devem adquirir ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em que devem ser assegurados seus direitos de desenvolvimento e aprendizagens conforme o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2016).

O Ensino Fundamental, na BNCC, está organizado em cinco áreas do conhecimento, Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Educação Física, e nos anos finais a Língua Inglesa é incluída), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso.

Cada área do conhecimento possui as suas competências específicas, denominadas como as dez competências gerais, e essas devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos de escolarização. E, nas áreas que possuem mais de um componente curricular, como Linguagens e Ciências Humanas, são definidas as competências específicas do componente, que também devem ser desenvolvidas ao longo da escolarização.

A quinta competência geral, reflete sobre compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria. Incentivando o contato com ferramentas digitais, produção multimídia e linguagem de programação. Diante do exposto na BNCC e, apoiando-se sobre as leituras realizadas, articulou-se uma sequência didática, envolvendo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Uma sequência didática pode ser definida como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes (ZABALA, 1998). Portanto, é um conjunto de atividades para ensinar determinado conteúdo, etapa por etapa. Uma sequência didática, para Schneuwly e Dolz et al. (2004), é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. São planejadas atividades que envolvam a aprendizagem dos estudantes e avaliação para todos os níveis de escolaridade. Mas, além de planejar as atividades, o professor deve ter em mente quais são os objetivos que ele quer alcançar para a construção da aprendizagem (LEAL, 2005).

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), uma sequência didática é composta pelas seguintes etapas: primeira etapa, apresentação da situação, na qual será explicado como o trabalho será desenvolvido, destacando as estratégias que serão realizadas a cada etapa do trabalho. Segunda etapa, produção inicial, nessa etapa os conhecimentos prévios começam a serem explorados, isso ocorre por meio de discussões, debates, ou por meios em que os alunos consigam se expressar. Terceira etapa, os módulos, acontece o desenvolvimento da SD, com atividades planejadas pelo professor por meio de pesquisas, leituras, exercícios, entre outras práticas. E a última etapa, produção final, ocorre por meio de textos, cartazes, painel, provas, a fim de analisar se a sequência didática aplicada foi válida na aquisição de conhecimentos.

Metodologia

Caracterização da pesquisa

A metodologia escolhida para este estudo enquadra-se na pesquisa qualitativa, preocupando-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Para Minayo et al. (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Planejamento e execução da estratégia de ensino e aprendizagem

A sequência didática aplicada seguiu a fundamentação teórica de Schneuwly e Dolz (2004), desse modo foi planejada em etapas: apresentação da situação, a produção inicial, as atividades denominadas como módulos e a produção final. A intervenção didática ocorreu em dois dias e foi dividida em quatro etapas. No primeiro dia, foram realizadas a primeira e a segunda etapa.

Na primeira etapa, chamada apresentação da situação, as acadêmicas do curso de Pedagogia se apresentaram para a turma, informaram-na sobre o objetivo da visita a escola e explicaram quais atividades seriam realizadas.

Ainda na primeira etapa, utilizou-se um questionário como instrumento de coleta de dados para mapeamento da turma. Para Gil (2008), um questionário pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado. O questionário possuía dez questões objetivas e as perguntas foram elaboradas com base no tema em foco, comportamentos seguros na internet, buscando avaliar as percepções dos estudantes sobre eles.

Na segunda etapa, chamada de produção inicial seguindo a organização definida por Schneuwly e Dolz (2004), os estudantes foram convidados a elaborar uma produção textual, na forma de um texto informativo, envolvendo dicas para um bom uso da internet. A produção inicial foi analisada posteriormente sob o viés de instrumento de coleta de dados, oportunizando informações sobre conhecimentos prévios dos estudantes em relação aos comportamentos seguros para o uso da internet.

No segundo dia, realizou-se a terceira etapa da sequência didática, organizada em um módulo. Foi realizada uma atividade, na qual os estudantes responderam individualmente a um questionário contendo cinco questões, disponibilizado de forma eletrônica utilizando recursos digitais: um *tablet* e quatro *notebooks*. Para o levantamento das compreensões dos estudantes sobre os comportamentos seguros, foram elaboradas situações fictícias com base nas produções textuais escritas pelos estudantes. Essas questões tinham o objetivo de avaliar qual seria o comportamento dos estudantes diante de determinada situação e se haveria uma contradição entre o texto de dicas de um bom uso da internet produzido na etapa anterior (texto informativo) e as respostas do questionário virtual.

Na última etapa, a produção final, utilizou-se um novo instrumento de coleta de dados e avaliação. Assim, os estudantes foram convidados a elaborar outra produção textual, seguindo a estrutura de uma carta, direcionada às acadêmicas, relatando suas percepções sobre as atividades desenvolvidas nos dois dias de intervenção. Dentre as questões de enfoque no texto, principalmente aquelas relativas aos aprendizados: o que haviam ou não aprendido e se gostaram ou não gostaram de participar das atividades.

Análise dos resultados

Para avaliar se novos conhecimentos podem ser proporcionados a respeito dos comportamentos seguros para o uso da internet, foi planejada e aplicada uma sequência didática com um grupo de onze estudantes que tinham entre dez e onze anos em uma Escola da Rede Municipal de Caxias do Sul.

Na primeira etapa, na apresentação da situação, com a aplicação do questionário de mapeamento da turma, pode-se reconhecer as percepções e os conhecimentos prévios dos estudantes sobre comportamentos seguros na internet. Nesse dia, a turma continha dez estudantes, pois um havia faltado a aula.

Analisando o questionário, pode-se identificar um grupo de estudantes em que todos responderam que possuem acesso à Internet e a maioria acessa utilizando celulares. Quando perguntado os sites e redes sociais que mais acessam, a maioria assinalou o *Youtube*, seguido de *WhatsApp* e *Facebook*. E, quando questionados sobre a forma que utilizam a internet, ou seja, para qual finalidade, a maioria dos alunos assinalou jogos, seguido de estudos e passar o tempo.

Em relação a existência de controle dos pais referente ao conteúdo acessado por eles, metade do grupo disse que os pais os controlam. Todos os alunos afirmaram que nunca postaram algo na internet que tenham se arrependido. Quando a pergunta tratava do conhecimento dos perigos da internet, cinco estudantes disseram não possuir conhecimentos e os outros cinco estudantes disseram possuir conhecimentos. Dentre as palavras citadas nas respostas, aparecem algumas como, *Deep Web*, vírus, não falar com desconhecidos e *Fake News*. A maioria dos estudantes afirmou conhecer todas as pessoas com quem conversam virtualmente e disseram não ter conhecimento de alguma lei sobre a internet.

Assim que finalizaram, as acadêmicas-pesquisadoras retomaram oralmente algumas perguntas que se encontravam no questionário em uma roda de conversa. Quando questionados se alguma pessoa desconhecida já havia mandado mensagem em uma rede social, a maioria disse que isso já aconteceu com eles e quando perguntados qual foi a reação diante dessa situação, afirmaram que mostraram a conversa aos seus pais e bloquearam a pessoa.

Seguindo o assunto sobre falar com pessoas desconhecidas, um dos alunos citou os jogos online e disse que a maioria das pessoas com quem joga são de outros países, mas quando joga com brasileiros, eles mandam mensagens questionando onde moram. Outros alunos concordaram com o que o colega falou e disseram já ter acontecido o mesmo com eles. Quando perguntados sobre o que eles fazem quando isso acontece, responderam que saem do jogo.

Ao serem indagados sobre seus conhecimentos acerca dos perigos da internet, os estudantes falaram sobre não conversar com estranhos e não entrar em sites proibidos, como o “mercado negro” e a *Deep Web*. Nas palavras de um dos estudantes: “A *Deep Web* é parecida com o mercado negro, mas é pior”. Questionado sobre o porquê seria pior, ele respondeu que: “Na *Deep Web* é possível assistir a vídeos de tortura e vender órgãos do corpo humano”.

Em seguida, os alunos elaboraram uma produção textual, um texto informativo, contendo dicas para o uso consciente da internet. Dentre todas as produções, as dicas mais citadas pelos alunos, foram: “Não converse com estranhos nas redes sociais”, “Não acredite em tudo o que aparece na internet”, “Use a internet para estudar, pesquisar o que tem dúvidas, ficar sabendo das notícias que estão acontecendo no mundo e também passar o tempo”, “Não postar muitas coisas nas redes sociais se não podem te rastrear e roubar as coisas de sua casa ou até sequestrar”. Essas respostas foram analisadas e serviram como base para a elaboração de um questionário que foi aplicado no segundo dia.

Na segunda visita à escola, do grupo composto por onze estudantes, outro deles não estava presente. As acadêmicas retomaram oralmente com eles o que haviam feito no primeiro dia de visita: responder ao questionário e produção textual. Além disso, foi explicado aos estudantes que naquele dia iriam responder a um questionário disponibilizado de forma eletrônica e escrever uma produção textual.

Em uma testagem piloto, segundo o planejado, utilizando o *Kahoot*, este recurso mostrou-se inadequado nesta situação. Isso ocorreu em função da incompatibilidade com os equipamentos da escola. Como segunda opção, foi organizado um questionário no aplicativo *Google Forms*, que apresentava situações fictícias, elaboradas com base nas dicas citadas pelos estudantes na produção textual.

Quando a pergunta foi sobre postar fotos nas redes sociais, a maioria dos estudantes disse que posta fotos individuais, enquanto a minoria disse postar fotos com familiares e amigos apenas em datas especiais e postar fotos e vídeos a todo o momento.

Questionados sobre o que fariam se recebessem uma foto íntima de um conhecido, metade da turma disse não compartilhar a foto e apagar do celular e o restante disse não compartilhar a foto e mostrar a um responsável. Quando a pergunta tratou sobre estar conversando há um tempo com uma pessoa que não conhece e esta pessoa pedir o endereço para enviar um presente, a maioria disse bloquear a pessoa e comunicar um

responsável, e a minoria disse não compartilhar o endereço a pessoa, mas que continuaria conversando com ela.

Ao serem questionados sobre receber um convite de um amigo para criar um perfil falso na rede social fingindo ser outra pessoa, a maioria disse que recusaria o convite, enquanto a minoria disse que ajudaria o amigo a criar o perfil falso, pois gostou da ideia. Quando perguntados sobre o que fariam se estivessem jogando em seu celular e, repentinamente apareceu um anúncio que os levaria para outro site, todos disseram que fechariam o anúncio, pois é um assunto que não interessa a eles.

Avaliando os conhecimentos dos estudantes na escrita da produção textual sobre dicas para o uso consciente da internet e as respostas do questionário realizado através do *Google Forms*, observou-se que, em uma generalização, os estudantes não se contradisseram.

Como avaliação final, foi solicitado aos estudantes que escrevessem uma produção textual individual para as acadêmicas, seguindo a estrutura de uma carta, apresentando a sua opinião sobre os dois dias de visita delas e as atividades que foram aplicadas. Nessas produções os estudantes destacaram opiniões positivas sobre o desenvolvimento da atividade. Além disso, perceberam a importância de discutir sobre o tema dos comportamentos seguros na internet, principalmente no sentido de proteger-se de possíveis ameaças. Ao mesmo tempo, reconheceram a importância da rede como ferramenta de apoio aos estudos e de comunicação.

Considerações finais

Em vista das análises apresentadas, pode-se afirmar que a internet é um assunto comum e visto por todos os participantes do estudo como importante e essencial em nossos dias atuais, mas que também pode trazer malefícios e ocasionar grandes problemas sociais.

A utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar ainda é insatisfatória, em função disso, na aplicação piloto, relatou-se dificuldades com a questão da internet da escola: não tinha capacidade para suportar alguns programas que planejou-se utilizar com os estudantes.

Quanto aos recursos tecnológicos, como os *tablets* e *notebooks* da escola, nem todos funcionavam perfeitamente. Assim, observa-se que, mesmo com a popularização dos recursos e da internet, nem todas as escolas tem acesso de qualidade. E, esse fato provoca profundas diferenças em relação as possíveis práticas envolvendo as tecnologias no contexto escolar.

Em relação ao objetivo, avaliar se a aplicação de uma sequência didática pode proporcionar novos conhecimentos a respeito de comportamentos seguros para o uso da internet, durante a aplicação, foi percebido que os estudantes já possuíam conhecimentos prévios sobre o tema abordado e isso fez com que a sequência didática fosse ainda mais eficaz já que eles puderam discutir e refletir sobre o assunto, colocando o seu ponto de vista e trocando ideias e experiências com os colegas.

A partir desta pesquisa e do que foi estudado para referenciá-la, entende-se que a escola, por meio da postura didático-pedagógica assumida pelos professores, pode se tornar um ambiente profícuo para discutir e formar comportamentos positivos sobre o uso da internet.

Por fim, é preciso que se compreenda a internet pode ser um recurso importante na vida escolar das crianças e adolescentes e não precisa ser pouco ou nada utilizada por eles, basta que se dê a devida orientação para o seu uso. Essas percepções sobre o uso seguro podem ser construídas em sala de aula, seguindo, inclusive, as orientações da BNCC.

Referências

- AGUIAR, Iana Assunção de; PASSOS, Elizete. A tecnologia como caminho para uma educação cidadã. *Cairu*, Salvador, v. 3, n. 3, p. 1-24, 2014.
- BEHAR, Patrícia Alejandra. Modelos pedagógicos em educação à distância. In: BEHAR, Patrícia Alejandra (org.). *Modelos pedagógicos em educação à distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-32.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação; SEB, 2016.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005.
- LOPES, Raabe Corado; CASTRO, Darlene Teixeira. A importância das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. *Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 2, n. 2, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al* (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- WOLAK, Janis *et al*. *Online Victimization of Youth: five years later*. New York: National Center for Missing & Exploited Children, 2006. Disponível em: <http://www.unh.edu/ccrc/pdf/CV138.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.
- ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Cadernos dos Alunos



Uma aluna da EJA atuando como bolsista de IC Júnior: relato de uma experiência

Odete de Oliveira Bernardo*
Daiane Martins Bocasanta**

No último semestre de 2017, iniciei como bolsista de Iniciação Científica Jr. no Colégio de Aplicação, sob a orientação da professora Daiane Martins Bocasanta. O objetivo da pesquisa da qual participei era identificar e analisar como estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são posicionados como sujeitos em livros didáticos voltados para a Alfabetização e Pós-Alfabetização em relação ao que consideramos conhecimentos tecnocientíficos.

No início, fiquei entusiasmada em saber que iria fazer minha primeira pesquisa, mas também tive um certo medo, receio de não conseguir ir adiante. No entanto, a professora Daiane me deu todo o suporte e apoio. Logo no início da investigação, antes de ir para aula, eu pegava alguns livros didáticos e levava para casa. Todos os dias eu fazia uma leitura inicial, folha por folha, fazendo algumas marcações no caderno e tirava algumas fotos daquilo que achava importante para a pesquisa. A cada quinze dias, eu me encontrava com a professora Daiane para acompanhar o andamento do trabalho. Ela sempre me elogiava, dizendo que estava muito bom, que podia continuar, mas eu ficava preocupada, querendo saber se realmente estava fazendo meu trabalho direito. Por ser aluna da EJA, eu achava que sabia muito pouco, pois tinha parado de estudar há anos. Não sou mais jovem, mas pensava: “eu fui escolhida e tenho que tentar fazer o meu melhor”.

A cada dia que passava ia aprendendo mais, e assim fui me envolvendo muito com a pesquisa, pois ela tinha um pouco a ver comigo, afinal, eu sou aluna da EJA e pesquisava sobre como os alunos são descritos em livros voltados para o ensino na EJA. Essa pesquisa durou um ano. Com a ajuda da professora, escrevi um resumo que foi submetido ao Salão UFRGS Jovem. Nosso resumo ficou assim:

Os alunos da EJA e os conhecimentos tecnocientíficos: uma análise de livros didáticos

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar como estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são posicionados em livros didáticos voltados para a alfabetização de pós-alfabetização (1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental) em relação ao que consideramos conhecimentos tecnocientíficos. Esse estudo justifica-se pela presença cada vez mais marcante da tecnociência na vida de todas as pessoas. Os avanços tecnocientíficos, ao mesmo tempo em que trazem benefícios, também podem trazer transtornos e mais desigualdades. A tecnociência é um conceito utilizado para designar mais do que apenas a integração ou fusão entre ciência e tecnologia. Tecnociência, nesse estudo, é entendida como um entrelaçamento entre questões relativas a produção do

* > Aluna da Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora de Iniciação Científica. E-mail: odete.obernardo55@gmail.com

** > Pedagoga, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora dos Anos Iniciais do Departamento de Humanidades do Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: daianeboacasanta@gmail.com

conhecimento científico, técnicas e nosso modo de vida atual. O material de pesquisa examinado é composto por um conjunto de livros didáticos voltados para os anos iniciais da EJA: Coleção Alcance EJA (volumes 1, 2 e 3) e Coleção É Bom Aprender (volumes 1, 2 e 3). A metodologia de pesquisa utilizada baseia-se em analisar o que havia nos livros sobre ciência e tecnologia. Foi realizada uma leitura inicial, fazendo marcações e anotações em um caderno. Após, registrou-se em fotografia as imagens que mais chamaram a atenção. Feito isso, deu-se o processo de identificação do que era recorrente nesses materiais. Os resultados da pesquisa indicam: a) os livros apontam para a necessidade de todos, independente da idade ou do contexto social, entrarem no jogo da tecnociência. Assim, todos precisam dominar o uso das tecnologias como condição para ter uma vida melhor e melhores oportunidades; b) nos livros, em algumas situações em que pessoas idosas aparecem usando o computador, é enfatizado o sucesso dessas pessoas e o quanto esse aprendizado mudou suas vidas; e c) os livros nos mostram o jovem como quem ensina o idoso e como quem sabe mais sobre tecnociência. Os livros nos remetem ao entendimento de que o idoso não consegue aprender com tanta facilidade quanto o jovem. Em conclusão, foi possível evidenciar que num mundo de oportunidades desiguais, em que nem todos têm acesso aos conhecimentos tecnocientíficos, computadores, smartphones, internet, etc., esses livros posicionam os sujeitos estudantes da EJA, especialmente os adultos e idosos, em uma posição retardatária na busca e aquisição do conhecimento tecnocientífico.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos; Livro didático; Tecnociência.

Quando chegou o grande dia da apresentação, senti um pânico: “Meu Deus!”. Mas era preciso lembrar do que a professora sempre falou: “Fica tranquila, vai dar tudo certo, tu sabes que eu estou aqui para te ajudar sempre que precisar”. Assim, montei o banner e uma apostila. Quando eu vi tudo pronto e mostrei para a professora, ela ficou encantada e disse que sabia que eu ia conseguir.

Na hora da apresentação, estava nervosa, ansiosa e preocupada porque eu seria a aluna mais velha no meio de tantos jovens. No final, deu tudo certo. A apresentação foi um sucesso. Fui elogiada tanto pela orientadora quanto pelos avaliadores do evento. Horas depois, a professora Daiane me mandou uma mensagem dizendo que eu havia recebido destaque no Salão. Eu praticamente surtei! Era muita emoção! Não imaginava que meu trabalho seria escolhido entre os de tantos jovens. No dia da entrega do troféu de destaque, fui acompanhada com minha orientadora. Subir ao palco para receber o prêmio de destaque foi uma emoção muito grande, pois estava representando a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) num salão cujo próprio nome diz que é para jovens. Para completar, minha filha Pâmela, aluna do curso de publicidade e propaganda da UFRGS, também foi destaque no Salão de Ensino da UFRGS e recebeu o troféu por uma pesquisa que fez baseada na minha trajetória como aluna da EJA. Em seu estudo, ela criou um site que funciona como um auxílio para facilitar o uso de artefatos digitais para alunos da EJA. Fomos até entrevistadas pelo Jornal da UFRGS! Foi uma experiência maravilhosa pois vi que tenho capacidade e que, aos 50 anos, tenho as mesmas condições de aprender e produzir que os jovens, e pretendo continuar estudando e pesquisando.

[illegible]

[illegible]

Cadernos do Aplicação | Porto Alegre | ago.-dez. 2018 | v. 31 | n. 2 | p. 97-101

voltados para memórias e trajetórias docentes. Autores como Castro et al. (2005), Fontana (2000), Freitas (2000) e Vidigal (1996) já desenvolveram estudos a respeito do resgate da memória de professores e encontraram importantes achados de pesquisa que colaboraram na reflexão de suas práticas docentes no contemporâneo.

Uma forma importante de resgatar o passado é ouvir antigas professoras e antigos professores que exerceram a docência em outros tempos, tempos estes nos quais os problemas na educação eram outros e as realidades social, econômica e política do país eram diferentes.

Desta forma, buscando contribuir com as presentes discussões em torno da profissão docente e da formação de professores na escola básica, ingressamos no túnel do tempo para resgatar, junto aos professores de Geografia aposentados do Colégio de Aplicação da UFRGS, aspectos da sua profissionalidade docente que acabam construindo distintas práticas de ensino de Geografia, as quais merecem memória, destaque e aprendizado.

Este artigo configura-se como uma experiência piloto do Projeto de Pesquisa “Memória geográfica do Colégio de Aplicação da UFRGS: resgate das narrativas de professores de Geografia do CAP/UFRGS”, que busca justamente resgatar as memórias do ensino de Geografia no Colégio de Aplicação da UFRGS, a partir das narrativas de professores de Geografia da instituição já aposentados.

O professor Fructuoso Rivera Paladino foi professor de Geografia no Colégio de Aplicação da UFRGS entre os anos de 1982 e 2004. Vivenciou diferentes momentos históricos em seu espaço e tempo de trabalho. Este artigo apresenta uma retomada de sua carreira, dando destaque para suas experiências de vida, acadêmicas e profissionais, bem como assinalando práticas de ensino de Geografia as quais o professor Rivera reconhece como de destaque. São apresentadas sínteses analíticas da vida e obra deste professor que colaborou na construção de um ensino de Geografia diferenciado. Para finalizar, o professor Rivera apresenta, a partir de suas experiências, algumas pistas para os jovens professores de Geografia.

Entrevistador: Conte-nos um pouco sobre sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, antes de chegar ao Colégio de Aplicação da UFRGS.

Entrevistado: Sempre fui um apaixonado pela geografia, história e literatura. A geografia sempre me interessou muito. Assim, na década de 1960, mais precisamente em 1965, me inscrevi para concursar no Instituto de Professores Artigas, centro de ensino que prepara professores para o Ensino Secundário (Ensino Médio) em todo o Uruguai. Este centro de estudos de formação docente era de grande prestígio e competência tanto a nível nacional como internacional. Simultaneamente estudava na faculdade de Ciências de Montevideu Geografias Física e Humana, com excelentes professores de renome nacional e internacional. Os cursos incluíam trabalhos teóricos e práticos, trabalhos de campo e seminários a nível nacional e internacional. Mas, a partir de 1971, começou o processo ditatorial comandado pelos militares, e em 1975, a situação estava muito complicada e comprometida para os professores em todos os níveis, mas fundamentalmente em relação às Ciências Humanas. A situação estava insustentável para os professores em todos os níveis do ensino teórico prático. Assim, em 1978, conheci em Montevideu um técnico de microfilmagem que ensinava essa nova tecnologia de comunicação. Através dele consegui um contrato para ir a Porto Alegre para trabalhar. Em 1981 fiquei sabendo que na UFRGS eu podia conseguir uma vaga mediante concurso. Fiz minha inscrição como professor de geografia em julho de 1982 para o Colégio de Aplicação na área de geografia. Tratei de praticar o idioma português tanto na parte falada como na escrita. Tinha várias pessoas para uma vaga. Acho que meu

curriculum vitae ajudou bastante. Bom, então comecei a lecionar no CAP de 2 de agosto de 1982 até dezembro de 2004. No início foi bastante difícil, mas como o colégio de Aplicação naquele período tinha uma clientela muito boa, e a maioria dos alunos que estavam cursando o Colégio de Aplicação provinham de uma determinada elite de Porto Alegre, que já conheciam não só o Uruguai e a Argentina como quem vai ao cinema, mas eles viajam para Europa, que naquela época não era tão frequente como agora. Então, o português não foi um obstáculo, como eu já falava francês e tinha conhecimentos de italiano pelo curso de direito, a escrita do português não era um problema porque tínhamos a mesma raiz. O problema era a comunicação. Os alunos foram muito queridos, inclusive em muitos fins de semana faziam grupos para falar comigo e ter intercâmbios para que quando eu voltasse, eles me corrigissem (“para que yo fueses voltando e eles me corrigiam”). Foi uma coisa fantástica. E como neste tempo tinha um programa na TV do Jô Soares que se chamava Viva o Gordo, e tinha um personagem que se chamava Gardelon, eles me identificavam como Gardelon, e eles me conhecem como Gardelon, inclusive quando eu me encontro com eles às vezes me gritam “Gardelon!” na rua. Isso foi uma coisa muito interessante. Então, o encontro foi uma querida cumplicidade de eles ajudarem naquilo que eles me estimulavam para aperfeiçoar o português – mas o sotaque de Rivera continua ótimo. Eles me entendiam porque eles já tinham uma base cultura.

Entrevistador: Quais são as suas melhores memórias de seu tempo de trabalho no Colégio de Aplicação da UFRGS?

Entrevistado: Tenho muitas coisas para relatar. Foi uma experiência muito rica e um aprendizado permanente. Para mim tudo tinha mudado. Apesar de estarmos geograficamente tão perto, somos diferentes. No começo foi bastante difícil, o processo de adaptação, escala de valores, costumes, dinâmica do ensino, postura, disciplina, cumprir horários, para mim, eram coisas sagradas; aqui, virou toda uma transformação. Alunos com tênis na sala de aula, alunos sem gravata na sala de aula. Então eu nos primeiros tempos (momentos?) lecionava como no Uruguai, com gravata e tudo. E eles não queriam que eu tirasse a roupa porque eles achavam o máximo isso. E eu vinha com gravata e tudo, como eu estava acostumado no Uruguai. Então, foram experiências muito interessantes, mas tu só te dás conta de tudo isso quando sai do teu país. Tu não podes olhar para trás... Eu tinha que olhar para frente, então os desafios que se apresentavam, eu tinha que enfrentá-los.

Entrevistador: Quais foram os seus principais desafios em seu tempo de trabalho no Colégio de Aplicação da UFRGS?

Entrevistado: Como já te expliquei, querido professor Victor, mudou tudo praticamente. Apesar de estarmos perto, somos diferentes. A única coisa que tinham de igual é a geografia física, porque forma parte da mesma província geológica conjuntamente com o Uruguai, Mesopotâmia argentina e a parte oriental do Paraguai. A posição, para mim, é de que só poderia olhar para frente, não poderia olhar para trás. Agora, em relação a quais foram as atividades de ensino de geografia mais marcantes, o que posso dizer é que haviam fatores que favoreciam a isso.

Entrevistador: Quais foram as atividades de ensino de Geografia realizadas/organizadas pelo senhor que mais lhe marcaram?

Entrevistado: O trabalho desenvolvido estava baseado fundamentalmente em aulas teórico-práticas baseadas em grupos interdisciplinares, com trabalhos de campo tanto a nível nacional quanto internacional, porque viajavam frequentemente ao

Uruguai e Argentina – coisa que agora não se pode fazer, pois é mais difícil. O trabalho com os estagiários foi uma experiência ótima, eu gostava de trabalhar com eles porque sempre vinham com inovações. Mas devo salientar duas etapas totalmente diferentes entre Colégio de Aplicação quando era Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação do campo central – isso foi até 1994 – e depois. A partir de 1995, com o CAp inserido dentro da UFRGS, a situação trocou totalmente. Faltou aquele suporte fantástico de estar junto à Faculdade de Educação, até os valores também... As novas diretivas, e aí se davam uma série de problemas, porque haviam estrelas de grande magnitude que queriam sobressair, sabe? Eram varias estrelas de grande magnitude que disputavam todas uma espécie de sol, aí complicou bastante a situação. Agora, o Colégio de Aplicação ganhou em que? O CAp ficou um pouco mais autônomo, mas cortar o nexo com a Faculdade de Educação tirou a dinâmica porque é definitivamente era importante a aproximação, tanto física como pessoal, com a Faculdade de Educação, pelos contatos que nós tínhamos e pela atualização que nós tínhamos em relação à teoria e a prática da educação com os grandes autores que estavam naquele momento. Então, nosso trabalho, em realidade, foi um trabalho interdisciplinar, era muito rico em todos os aspectos. Todos os anos, em março, se organizava a semana de Porto Alegre, onde se comemorava o aniversário de Porto Alegre com palestras, seminários, geralmente geografia e história eram as que promoviam as atividades conjuntas, com palestras, aulas práticas sempre percorrendo a cidade de Porto Alegre para que os alunos tivessem a noção da arquitetura, a cultura de Porto Alegre, conjuntamente com as outras disciplinas, inclusive o professor de filosofia era muito importante. Pessoalmente, publiquei em 1994 um livro de estudos sobre “O Espaço Rio-Grandense na Bacia do Prata”. Outro trabalho importante foi com Sociologia: “Os Meninos de Rua”, trabalho feito com intercâmbio de professores e alunos de colégios de Buenos Aires. Sempre se realizavam seminários de intercambio nacional e internacional. Foi uma experiência muito rica e única.

Entrevistador: Como o senhor percebe as diferenças no ensino de Geografia do seu tempo de trabalho para os dias atuais?

Entrevistado: A prática do ensino, o trabalho do professor mudou muito comparando com a década de 80. O avanço da tecnologia ao serviço do ensino em todas as áreas é um grande aliado do professor em sua relação com seus alunos. Hoje está mais difícil trabalhar porque tem vários fatores que dificultam o trabalho conjunto do professor com os alunos e os alunos entre si. A situação econômica afeta muito o trabalho, a falta de recursos às vezes elementais que antes não existiam. O desmembramento da célula básica da sociedade como um todo: a família. A violência, o consumo de estimulantes, a intolerância em geral afetando a relação aluno-professor e escola-família. Toda esta situação que estamos enfrentando agravado com o descaso do estado com a Educação, que é a única saída para um país tornar-se de primeira magnitude e potência a nível mundial é através da Educação. Os países altamente desenvolvidos do mundo atual, todos fixaram suas metas de desenvolvimento na educação como única saída. Mas este é um processo geracional que leva duas ou três gerações para notar seus resultados positivos e irreversíveis. Então, nossa situação, continua sendo caótica, sem políticas públicas de investimentos orientadas para a Educação em todos os níveis. Enquanto a educação não seja prioritária no país, o país seguirá afundado num caos total sem saídas.

Entrevistador: Que recomendações o senhor daria aos jovens professores de Geografia?

Entrevistado: As recomendações que eu daria para todos os jovens que já sejam estudantes de geografia ou de outras áreas do conhecimento, é que a única saída é através do estudo. Acreditar, lutar e superar obstáculos e nunca desistir de nossos sonhos, porque através do estudo de todas as áreas do conhecimento e lutando juntos é que vamos levantar nosso país. É esse Brasil que todos queremos para nós e para as futuras gerações.

Referências

CASTRO, Magali de *et al.* *Percorrendo os caminhos da profissão docente: estudo a partir da trajetória de professoras formadas nas primeiras décadas do século XX*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2005. (Relatório de Pesquisa).

FONTANA, Roseli Cação. *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

VIDIGAL, Luis. *Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos*. Porto: Asa, 1996.

Índice de Autores

ANTONIOLI, Luana, p. 83
BATISTA, Patrícia Barros Soares, p. 49
BECKER, Caroline Valada, p. 5
BERNARDO, Odete de Oliveira, p. 93
BOCASANTA, Daiane Martins, p. 5, 9, 97
BOLSON, Janaina Boniatti, p. 83
CALDAS, Ana Luiza Paganelli, p. 65
CAMPELLO, Ronaldo Luis Goulart, p. 71
COSTA, Roberta Dall Agnese da, p. 83
FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares, p. 83
FARINA, Cynthia, p. 71
GROSSI, Maria Elisa de Araújo, p. 49
GUIMARÃES, Letícia Guedes, p. 59
LANFREDI, Caila, p. 83
LIMA, Fábio Souza, p. 21
MUÑOZ, Kamila Alarcón, p. 71
NARVAZ, Mirian Benedetti, p. 83
OLIVEIRA, Ana Cláudia Reis de, p. 83
OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel, p. 39, 97
PALADINO, Fructuoso Rivera, p. 97
SANTOS, Larissa Moraes dos, p. 83
SANTOS, Nathália Casagrande dos, p. 83
SILVEIRA, Hermínia Maria Martins Lima, p. 59
VALENTIM, Lauren Martins, p. 5
WISCH, Tásia Fernanda, p. 9

Índice de Títulos

- » A cidade que educa: saídas de campo urbanas e suas potencialidades para o ensino de Geografia, p. 39
- » Análise das compreensões e do comportamento de estudantes do 5.º ano sobre o uso da internet por meio de uma sequência didática, p. 83
- » A prática de Iniciação à Pesquisa em uma turma de alfabetização, p. 49
- » Contando a história da Geografia do Colégio de Aplicação da UFRGS: uma entrevista com o professor Fructuoso Rivera Paladino, p. 97
- » "Daqui uns tempos é tudo informática": análise de uma experiência nos Anos Iniciais da EJA, p. 9
- » Editorial, p. 5
- » Emília no País da Gramática: uma proposta de reflexão e de ensino de gramática para alunos do sexto ano escolar, p. 59
- » Filosofar para comunicar: espaço dos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), p. 65
- » Percepções sobre os primeiros anos do Projeto Autonomia e o neoliberalismo no estado do Rio de Janeiro, p. 21
- » Uma aluna da EJA atuando como bolsista de IC Júnior: relato de uma experiência, p. 93
- » Uma escrita refletindo formação, acontecimento e viagem, p. 71



Editoração e impressão:

Gráfica da UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2500
Porto Alegre/RS
(51) 3308-5083
grafica@ufrgs.br
www.ufrgs.br/graficaufrgs