



REVISTA

DE EXTENSÃO UENF

*Estendendo conhecimento
para o bem-estar social*

v. 2, n. 3 • agosto • 2016





REVISTA
DE EXTENSÃO UENF

**Estendendo conhecimento
para o bem-estar social**

v. 2, n. 3 • agosto • 2016



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF)**

Reitor

Dr. Luis Passoni

Vice Reitor

Dra. Teresa de Jesus Peixoto faria

Pró-Reitor de Extensão

Dr. Olney Vieira da Motta

Editor Responsável

Dr. Alcimar das Chagas Ribeiro (UENF)

Editora Convidada

Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis

Comitê Editorial

Dr. Alcimar das Chagas Ribeiro (UENF)

Dr. Fábio da Costa Henry (UENF)

Dr. Jonas Alexandre (UENF)

Dra. Maria Clareth Gonçalves Reis (UENF)

Dr. Paulo Roberto Nagipe da Silva (UENF)

Dr. Renato DaMatta (UENF)

Dr. Ronaldo Novelli (UENF)

Dr. Sérgio Arruda de Moura (UENF)

Quadro de Avaliadores

Dr. Alcimar das Chagas Ribeiro (UENF)

Me. Erica Costantini Pacheco (UENF)

Ma. Fúlvia D'Alessandri (UENF)

Me. George André Rodrigues Maia (UENF)

Dra. Gudelia Guilhermina Morales de Arica (UENF)

Dr. Gustavo Smiderle (UENF)

Lic. Lidia Larrubia (UENF)

Dr. Manuel Antonio Molina Palma (UENF)

Dr. Mauro Macedo Campos (UENF)

Dr. Milton Erthal (IFF)

Lic. Teresa Cristina Assed Estefan Gomes (UENF)

Dr. André Fernando Uébe Mansur

Me. Daniella Costantini das Chagas Ribeiro

**UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, PROEX - Pró-Reitoria de Extensão**

Revista de Extensão UENF / Pró-Reitoria de Extensão
Universitária da Universidade Estadual do Norte
Fluminense Darcy Ribeiro. - v. 2, n. 3 (ago. 2016)
Campos dos Goytacazes, RJ.

Periodicidade Quadrimestral
ISSN 2359-1226 (versão eletrônica)

PROEX (Pró-Reitoria de Extensão)

Avenida Alberto Lamego, n. 2000
Parque Califônia - Campos dos Goytacazes, RJ
CEP: 28013-602
Tel: (22) 2739-7007
E-mail: extensaouenf@outlook.com

SUMÁRIO

Contents

- 09 **EDITORIAL**
EDITORIAL
- ARTIGOS**
ARTICLES
- 17 **A Influência da Qualidade de Sono e da Alimentação na Aprendizagem dos Estudantes de um Curso de Formação Docente de Nível Ensino Médio da Cidade de Campos dos Goytacazes**
The influence of the quality of sleep and food in student learning in a course-level teacher training high school in the city of Campos dos Goytacazes
Tháise dos Santos Soares
Sylvia Beatriz Joffily
- 45 **A Oficina de Fábulas e as Experiências Fabulosas com Alunos do Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes**
The fables workshop and fabulous experiences with elementary school students in Campos dos Goytacazes
Bianka Pires André*
Samara Moço Azevedo
Camille Auatt da Silva
Rosilani Balthazar da Silva
Layra do Espírito Santo Curty
Cecillia Mello Gomes
Jéssica Barboza Nantes de Paiva
Kelly Chystine de Souza Moura Correa
- 69 **A Proposta de Um Novo Olhar na Educação Brasileira**
The proposal for a new look in brazilian education
Sharlys Jardim da Silva Santos
Shirlena Campos de Souza Amaral
Gabriela do Rosario Silva
Amanda Leal Castelo Branco
Yuri Da Silva Kurosawa
Lyzandra Borges de Souza
Mayerlin Sanchez Valencia

89 Projeto de Extensão/Uenf e Suas Contribuições Para o Entendimento dos Desdobramentos da Alfabetização e do Letramento
Extension project / uenf and its contributions to the understanding the developments of literacy and literacy
Tatiane Almeida de Souza
Bárbara Viana Villaça
Fabiola Azeredo Barreto Mota
Sérgio Arruda de Moura

101 Controle Social em Campos: estratégias de renovação política (1988-98)
Social Control in Campos: policy renewal strategies (1988-98)
Hamilton Garcia de Lima

115 Uma Reflexão Sobre os Usos da Tecnologia Aplicada à Linguagem Escolar
A reflection on the uses of applied technology to school language
Gelson Caetano Paes Junior
Eliana Crispim França Luquetti

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EXPERIENCE REPORT

125 Incentivando a Prática Docente Autorregulada de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática – Relato de Uma Experiência
Encouraging the self-regulated teaching practice from students of the Maths graduation course – reports of an experience
Graciellen Pinto da Rosa
Luciana Siqueira Ribeiro
Vera Lucia Deps

143 Reflexões Sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio
Reflections on the teaching of philosophy in the high school
Carlos Eduardo Moreno Pires
Julio Esteves

161 “Professores Frente ao Desafio: O Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação em Sala de Aula”: Uma Proposta de Inclusão Tecnológica
Project “teachers in front of the challenge: information and communication technologies use in the classroom”: a technological inclusion proposal
Carlos Henrique Medeiros de Souza
Daniele Fernandes Rodrigues
Mary Jeanne Gomes Viana Tavares
Milena Ferreira Hygino Nunes
Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes
Marcela Ribeiro da Silva

175 Processos de Formação Musical: Percepção – Cultura - Criação
Proceeding of Formation Musical: Perception, Culture - Creation
Giovane do Nascimento
Lilian Sagio Cezar
Larissa Nunes Tavares
Gabriel Formaglio de C. Carvalho
Dayana Oliveira dos Santos
Gilberto Firmino Coutinho Júnior
Carlos Felipe de A. Ábido de Assis
José Renato Soares de Britto
Sofia Zhariff de Souza S. Guimarães
Gabriela Tavares C. da Silva
Mylene Coimbra pereira

EDITORIAL

Editorial

Como forma de resistência às dificuldades vividas pela Uenf para manter as suas portas abertas, apresentamos a sexta edição desta revista, dando continuidade ao número Especial dedicado às produções de artigos e relatos de experiências dos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por professores/as do Centro de Ciência do Homem (CCH), entre 2009 e 2015. Prosseguimos com os nossos especiais agradecimentos aos/às coordenadores/as de projetos e bolsistas, que mesmo diante da conjuntura atual, dedicaram-se a esta produção com muito carinho e respeito.

Finalizando a publicação deste número Especial/CCH, apresentaremos, em seguida, os artigos e relatos de experiências aqui publicados.

O primeiro artigo, intitulado “A Influência da Qualidade de Sono e da Alimentação na Aprendizagem dos Estudantes de um Curso

de Formação Docente de Nível Ensino Médio da Cidade de Campos dos Goytacazes”, de autoria de Thaíse dos Santos Soares e Sylvia Beatriz Joffily, apresenta resultados de uma pesquisa realizada com estudantes do curso de formação docente de nível Ensino Médio, do turno diurno da rede pública do município de Campos. O objetivo do trabalho foi avaliar se a qualidade do sono e da alimentação afeta o desempenho escolar destes estudantes. As autoras concluem que hábitos de sono e de alimentação inadequados repercutem nas atividades de aprendizagem dentro e fora da escola, acarretando uma série de prejuízos, conforme relatam no decorrer do texto aqui apresentado.

O segundo artigo, denominado “A Oficina de Fábulas e as Experiências Fabulosas com Alunos do Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes”, de Bianka Pires André, Samara Moço Azevedo, Camille Auatt da

Silva, Rosilani Balthazar da Silva, Layra do Espírito Santo Curty, Cecília Mello Gomes, Jéssica Barboza Nantes de Paiva e Kelly Chystine de Souza Moura, descreve uma atividade desenvolvida com estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola situada no município de Campos dos Goytacazes. A atividade apresentada pelas autoras faz parte do projeto de extensão que teve como objetivo fomentar o gosto pela leitura e o aprimoramento da escrita. As autoras trazem os resultados da aplicação de uma atividade que teve como proposta a criação de fábulas. Concluem dizendo que embora haja resistência de alguns estudantes em participar da atividade, por diversos motivos, os resultados foram bastante significativos.

Intitulado “A Proposta de um Novo Olhar na Educação Brasileira”, o terceiro artigo de autoria de Sharlys Jardim da Silva Santos, Shirlena Campos de Souza Amaral, Gabriela do Rosário Silva, Amanda Leal Castelo Branco, Yuri da Silva Kurosawa, Lyzandra Borges de Souza, Mayerlin Sanchez Valencia, traz resultados do projeto de extensão desenvolvido no ano de 2015 pelos extensionistas da Uenf em parceria com o Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos. O respectivo artigo está dividido em três momentos: no primeiro, os/as autores/as apresentam o cenário da escola, discutindo homofobia, sexualidade e diversidade. No segundo trazem

mais detalhes do projeto desenvolvido e, por fim, mostram os novos desafios a serem enfrentados no campo de estudo realizado.

O quarto artigo, cujo título é “Projeto de Extensão/Uenf e suas contribuições para o entendimento dos desdobramentos da Alfabetização e do Letramento” de Tatiane Almeida de Souza, Bárbara Vianna Villaça, Fabíola Azeredo Barreto Mota e Sérgio Arruda de Moura, mostra como o projeto de extensão intitulado “A formação de Leitores e a instauração das Políticas Linguísticas na escola” colaborou com o processo de compreensão dos conceitos de alfabetização e de letramento pelos estudantes do curso Normal e de licenciatura em Pedagogia do ISEPAM (Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert) no município de Campos dos Goytacazes. Foram realizadas palestras com a finalidade de instaurar a formação linguística na formação destes/as futuros/as professores/as.

No quinto artigo, designado “Controle Social em Campos: estratégias de renovação política (1988-98)”, Hamilton Garcia de Lima analisa as dificuldades e os desencontros dos setores progressistas da sociedade civil campista em sua luta a partir dos anos de 1980, pelo resgate da cidade da tutela secular das elites conservadoras de origem rural. Mostra como a forma específica do controle social direto do Estado distingue-se do controle social indireto e como eles se imbricam

na sociedade capitalista desenvolvidos de modo a se realimentarem, o que não ocorre no caso de Campos dos Goytacazes/RJ, situado na margem da periferia do sistema.

O sexto artigo intitulado “Uma Reflexão Sobre os Usos da Tecnologia Aplicada à Linguagem Escolar”, de autoria de Gelson Caetano Paes Júnior e Eliana Crispim França Luquetti, apresenta a importância da linguagem por meio do uso de novas tecnologias no percurso da formação docente e pedagógica. Traz reflexões sobre as possíveis contribuições que estas linguagens têm dado ao campo educacional e o seu papel na formação docente.

O primeiro relato de experiência com o título “Incentivando a Prática Docente Autorregulada de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática”, de autoria de Graciellen Pinto da Rosa, Luciana Siqueira Ribeiro e Vera Lúcia Deps decorre de uma experiência com alunos do curso de Matemática da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Por meio dos estudantes do referido curso, pode-se chegar até os estudantes do Ensino Médio, cujas escolas possuíam parceria com o programa. Estabelecendo uma parceria entre o PIBID e a Extensão, no relato, as autoras fazem uma breve revisão dos conceitos que integram a autorregulação da aprendizagem; falam de

sua operacionalização; apresentam os resultados da pesquisa e; por fim, a importância da teoria da autorregulação no contexto educacional.

O segundo relato denominado “Reflexões Sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, de Carlos Eduardo Moreno Pires e Júlio Esteves apresenta resultados do projeto de ensino, pesquisa e extensão. Os autores examinam de forma crítica a posse das competências e das habilidades por parte dos estudantes, tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trata do ensino de filosofia no Ensino Médio. Os autores trazem também um banco de dados construído de acordo com a visão de alguns egressos do curso de filosofia da Faculdade de Filosofia de Campos dos Goytacazes (FAFIC).

O terceiro relato de experiência, intitulado “Professores Frente ao Desafio: o Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação em Sala De Aula”, de Carlos Henrique Medeiros de Souza, Daniele Fernandes Rodrigues, Mary Jeanne Gomes Viana Tavares, Milena Ferreira Hygino Nunes, Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes e Marcela Ribeiro da Silva mostra uma experiência de extensão realizada entre os anos de 2013 e 2015 com docentes da rede pública de ensino do município de Campos dos Goytacazes/RJ. O objetivo do respectivo projeto foi contribuir com a formação continuada destes professores,

estimulando a construção dos conhecimentos voltados ao uso de novas tecnologias em salas de aula.

O último relato intitulado “Processos de formação musical: percepção – cultura - criação”, de Giovane do Nascimento, Lilian Sagio Cezar, Larissa Nunes Tavares, Gabriel Formaglio de C. Carvalho, Dayana Oliveira dos Santos, Gilberto Firmino Coutinho Júnior, Carlos Felipe de A. Ábido de Assis, José Renato Soares de Britto, Sofia Zhariff de Souza S. Guimarães, Gabriela Tavares C. da Silva e Mylena Coimbra Pereira traz informações acerca do projeto de extensão desenvolvido pelos/as autores/as. Por meio de oficinas e de grupos de estudos, buscam contribuir com a construção de alternativas metodológicas para duas disciplinas que recentemente se tornaram obrigatórias na rede pública de ensino: música e filosofia. O material produzido pelo Instituto Cultural Cravo Albin faz parte da metodologia utilizada pelos/as extensionistas.

Por fim, conforme foi mencionado no início deste texto, tentamos resistir à crise pela qual passa não somente a Uenf, mas todas as universidades Estaduais do Rio de Janeiro, relacionada ao contingenciamento das verbas relacionada ao seu custeio. A dotação do estado para o funcionamento da Uenf no ano de 2015 foi de R\$ 71.324.062,00. Entretanto, foi repassado pelo governo estadual somente R\$ 31.442.64,73 ao longo do

ano de 2015, encerrando os repasses no mês de outubro. Desde então não foi repassado à Universidade nenhum recurso para cobrir as contas restantes de 2015 nem referentes ao ano de 2016.

Várias ações foram feitas em prol da universidade, mas nenhuma ação efetiva foi feita pelo governo estadual para que as nossas reivindicações fossem atendidas. Enquanto isso, tentamos resistir à falta de segurança, de limpeza, de telefone etc., além da constante imprevisibilidade acerca do pagamento dos nossos salários e das bolsas dos estudantes. Na esperança que as nossas reivindicações sejam ouvidas, continuamos resistindo...

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

Prof. Alcimar das Chagas Ribeiro
Editor responsável

Profa. Maria Clareth Gonçalves Reis
Editora convidada

ARTIGOS

ARTICLES



A Influência da Qualidade de Sono e da Alimentação na Aprendizagem dos Estudantes de um Curso de Formação Docente de Nível Ensino Médio da Cidade de Campos dos Goytacazes

The Influence of the Quality of Sleep and Food in Student Learning in a Course-Level Teacher Training High School in the City of Campos dos Goytacazes

Tháise dos Santos Soares¹, Sylvia Beatriz Joffily²

1 Mestranda em Cognição e Linguagem- UENF- thaisesoares_0@hotmail.com

2 Doutora em Psicologia- UENF- joffily.uenf@gmail.com

RESUMO

Este trabalho pretende avaliar se a qualidade do sono e da alimentação afeta o desempenho escolar dos estudantes do curso de formação docente de nível Ensino Médio, do turno diurno da rede pública do município de Campos dos Goytacazes. Hábitos de sono e de alimentação inadequados repercutem nas atividades de aprendizagem dentro e fora da escola, acarretando uma série de prejuízos. Dentre estes prejuízos destacam-se: a diminuição da motivação e da concentração, o déficit da memória, a sonolência diurna, as alterações de humor e a queda da imunidade. Ciente disso conclui-se que, quem se alimenta e dorme mal não pode ter bom desempenho escolar. Participaram do estudo 100 estudantes das quatro séries do curso Ensino Médio Normal, do Colégio Estadual João Pessoa, com idade maior ou igual a 15 anos. Os resultados revelaram que a maioria dos estudantes gostariam de alterar seus horários de sono. Quanto à qualidade e a quantidade alimentar, a pesquisa indicou baixo consumo de verduras, hortaliças e frutas, principalmente no almoço e a substituição do jantar por lanches rápidos como fast foods. Quanto à relação sono/ aprendizagem 57% dos alunos referiram-se à sonolência diurna e 72% reconheceram que a sonolência diurna prejudicava os seus estudos.

Palavras-chave: Sono. Qualidade. Alimentação. Aprendizagem.

ABSTRACT

This paper evaluates whether the quality of sleep and poor nutrition affect learning of the students of teacher training for High School level, from a public school in the city of Campos dos Goytacazes. Inadequate sleep and nutrition habits reverberate in the learning activities inside and outside the school, causing a lot of damage. Among these are: the decrease in motivation and concentration, memory deficits, daytime sleepiness, mood changes and declining immunity. Aware of these facts it is concluded that those who barely eat and sleep cannot have a good academic performance. The study included 100 students from four years of High schools, aged 15 years or older. The results revealed that most students would like to alter their sleep schedules. As for the quality and quantity of food, the survey indicated low consumption of vegetables and fruits, especially at lunch and dinner place for snacks and fast foods. As for the relationship sleep and learning 57% of students referred to the daytime sleepiness and 72% recognized that daytime drowsiness hindered their studies.

Keywords: Sleep. Quality. Food. Learning.

Introdução

O presente trabalho é um desdobramento do projeto de extensão intitulado “Laboratório de Sono: o sono em uma escola pública da Cidade de Campos dos Goytacazes” realizado com a participação de 24 alunos da turma de segunda série do Curso Normal, do Colégio Estadual “João Pessoa” no período de abril a dezembro de 2009. O principal objetivo do projeto de extensão original era o de alertar os futuros professores para a importância do sono no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Embora existam dados neuropsicológicos cognitivos correlacionando a aprendizagem às condições e à qualidade do sono, lamentavelmente, esses dados não têm sido, até então, suficientemente veiculados e explorados nos cursos de formação de professores.

Para melhor esclarecer a importância do sono no processo de aprendizagem é preciso levar em conta que: 1- a atividade cognitiva, ou a capacidade de conhecer, implica em várias funções neuropsicológicas como a atenção e a capacidade ontogenética de memorizar novos acontecimentos; 2- que a memória ontogenética implica em aprendizagem; 3- que a aprendizagem implica em raciocínio, juízo, imaginação, concentração, pensamento e linguagem; 4- que raciocínio, juízo, imaginação, concentração, pensamento e linguagem pressupõem

representações mentais; 5- que as primeiras representações mentais surgem durante o estado do sono, mais especificamente durante o estado de sono REM ou de sono paradoxal; 6- que o denominado sono REM se instala na mente dos seres humanos ainda durante a fase intra uterina com a finalidade de adequar informações recém adquiridas à outras, mais antigas, de caráter filo e ontogenético. Como o mesmo processo perdura por toda a vida pode-se definir os sonhos que acontecem durante a fase REM ou paradoxal do sono como manifestações mentais (representações) de um processo natural e inato de aprendizagem endógena. (Joffily e Azevedo 2007; Azevedo e Joffily 2008). É neste sentido que este trabalho enfatiza a importância dos fenômenos circadianos (duração cíclica referente ao período de 24 horas ou um dia) como o dormir e o sonhar no desenvolvimento e na manutenção das capacidades humanas de conhecer, memorizar e, conseqüentemente, de aprender.

Funções cognitivas essenciais, como a memória, estão diretamente relacionadas ao sono. A relação sono/ memória acontece em todas as fases do sono e mais especialmente durante a fase de sono REM ou sono paradoxal (sono com sonhos). É durante esta fase que informações recém-adquiridas são organizadas e integradas à outras, mais antigas. Em outras palavras, é nesse momento que são produzidas as substâncias neuro-

químicas responsáveis pela transformação de memórias recentes ou de curto prazo em memórias de “base” ou memórias de longa duração, também denominadas memórias ontogenéticas.

A fixação de memórias de longo prazo, ou seja, das memórias que beneficiam a aprendizagem, ocorre, sobretudo, durante o sono. Caso haja privação do sono após a aprendizagem, a memorização de informações recém adquiridas é prejudicada. Portanto, deduz-se que os sujeitos que dormem após receberem novas informações fixam-nas muito melhor que os que, por um motivo ou por outro, são impedidos de dormir. Dormir bem é fundamental para consolidação de novas informações e conseqüentemente para o bom rendimento escolar.

Sabe-se que mudanças no padrão ciclo sono/vigília e na qualidade e na quantidade de sono influenciam tanto o apetite e a digestão quanto o balanço energético, podendo assim, desencadear distúrbios alimentares e nutricionais.

Considerando que a substância cerebral depende dos nutrientes presentes na alimentação deduz-se que quem mal se alimenta não pode ter um desempenho cognitivo satisfatório. Quando o cérebro não se encontra bem nutrido ele não é capaz de assegurar corretamente o funcionamento do corpo, nem da mente. O cérebro precisa e deve ser bem alimentado. Estudar

a quantidade e a qualidade alimentar dos estudantes não só contribui para a manutenção da saúde corporal como também para o equilíbrio funcional do cérebro e da mente.

Como recentes pesquisas revelam, a privação ou restrição de sono aumenta não somente o apetite como também a preferência por alimentos calóricos, ou seja, a ingestão de alimentos ricos em carboidratos e de baixo valor nutritivo, como os lanches rápidos que os estudantes costumam consumir durante o horário escolar. Daí a relevância de pesquisar-se a influência do sono e da alimentação no desempenho escolar dos estudantes do Curso de Formação Docente de Nível Ensino Médio da rede pública da cidade de Campos dos Goytacazes.

Nesta ocasião, estabelecemos uma análise comparativa entre qualidade de sono, condições alimentares e rendimento escolar de alunos de cada uma das quatro séries do curso de formação docente nível Ensino Médio do Colégio Estadual João Pessoa.

A falta de conhecimento a respeito do sono contribui para o surgimento de ideias equivocadas, como, por exemplo, a crença de que o sono é um fenômeno biológico não essencial, uma “perda de tempo”. Tais crenças interferem no comportamento das pessoas, pois desconhecendo a importância do sono, elas muitas vezes substituem o tempo que a ele deveria ser dedicado, em outras atividades. Segundo Louzada & Menna-



-Barreto (2007), a duração ideal de sono gira em torno de oito horas diárias. Infelizmente não é exatamente isso que acontece com a população de jovens das escolas de Campos dos Goytacazes. Por ignorância ou por outras impossibilidades, nem professores nem alunos respeitam as próprias necessidades biológicas de sono, prejudicando, assim, o próprio desempenho físico e mental.

Desta forma, neste trabalho pretende-se, enfatizando a importância do sono na saúde física e mental, alertar o corpo docente de um colégio público da cidade de Campos dos Goytacazes, mais exatamente do Colégio Estadual João Pessoa, para a importância do sono e da alimentação no desempenho escolar de seus alunos.

Fundamentação teórica

Sono

Inúmeras são as definições do sono. O sono é um fenômeno biológico extremamente complexo que permite diversas abordagens científicas. De uma forma um pouco superficial pode-se dizer que o sono é o fenômeno biológico responsável pela restauração do corpo e da mente. Em uma abordagem mais elaborada Geib et al (2003a:454), definem o sono como:

Um estado fisiológico complexo, que requer uma integração cerebral completa, durante a

qual ocorrem alterações dos processos fisiológicos e comportamentais, como mobilidade relativa e aumento do limiar de respostas aos estímulos externos. É um estado descontínuo organizado em fases que se diferenciam por traçados eletroencefalográficos específicos.
(conf. Geib et al, 2003a)

O sono é um fenômeno biológico que ocorre aproximadamente na mesma ocasião a cada 24 horas. Isso acontece porque o sono e a vigília possuem caráter cíclico, isto é, são regulados por relógios biológicos, dotados de padrão circadiano.

As primeiras pesquisas sobre a indução e a manutenção do sono surgiram no século XIX. Ferramentas eletrofisiológicas, experimentos em animais e em humanos, demonstraram que o sono consiste em uma alternância de diferentes padrões eletroencefalográficos. Desse modo determinou-se que o sono noturno normal é composto por uma arquitetura peculiar que abrange duas fases denominadas, fase NREM e fase REM.

É importante ressaltar que a quantidade e a qualidade de sono variam em relação ao sexo, à idade e à constituição biológica. Portanto, os horários para iniciar o sono e acordar não são os mesmos para todos os indivíduos.

O homem passa um terço da vida dormindo. Entretanto, sempre que ele é afetado por ocorrências endógenas ou exógenas a sua quantidade e qualidade, se alteram.

Estímulos sensoriais externos inoportunos e excessivos tais como luminosidade, ruídos, temperaturas, dores, e impressões táteis perturbam o sono. Disfunções fisiológicas como a Insônia, a síndrome da apnéia do sono, a narcolepsia, o ronco, os distúrbios motores do sono, o bruxismo, a enurese noturna e o sonambulismo também comprometem a arquitetura ideal do sono.

O sono desempenha um importante papel na manutenção das funções que caracterizam a cognição humana, Memória, atenção, concentração, raciocínio, imaginação e solução de problemas estão entre as principais funções cognitivas afetadas pela falta de sono. Do ponto de vista sócio/afetivo a falta de sono responde pelos estados de humor depressivo e irritado, pelo descontrole emocional e pela impulsividade que impede que as pessoas estabeleçam relações sociais sólidas e calorosas. Portanto, a falta de sono afetando aspectos externos e internos do comportamento físico e mental dos homens é o grande vilão do bom desempenho escolar.

O sono é fundamental para a aprendizagem. Os estados de sono leve (NREM) e o de sono paradoxal (REM) são essenciais para que se fixem as memórias de longa duração, comumente conhecida pelo nome de aprendizagem. Portanto dormir bem é essencial não apenas para manter os indivíduos acordados e saudáveis no dia seguinte como

também para que novas informações recém adquiridas sejam devidamente fixadas otimizando o rendimento escolar.

Sono, memória e aprendizagem

Consideram-se como principais estados de consciência dos homens, os estados de vigília, de sono e de sono paradoxal. É durante o estado de sono que as redes cerebrais neurais ligadas à memória e ao aprendizado consolidam as novas informações. Para Valle et al (2009), "A aprendizagem é uma atividade cognitiva que ocorre a partir da consolidação da memória e o sono tem importância fundamental nesse processo".

O estado REM que também recebe o nome de sono paradoxal é composto por duas ocorrências distintas: uma intensa atividade cortical cerebral semelhante aquela que ocorre durante o estado de vigília em oposição à quase total hipotonia corporal, daí a designação de sono paradoxal. (Conf. Bergantim et al, 2003)

A fase de sono REM ou também chamada fase de sono profundo e paradoxal caracteriza-se por movimentos oculares rápidos e intensa e complexa atividade onírica, ou seja, é o estado durante o qual ocorrem os sonhos. (Conf. Bergantim et al, 2003). Durante os sonhos várias funções cerebrais entram em atividade, dentre elas, a memória, durante o sonhar acontece a se-

leção das informações captadas durante o dia. Informações relevantes para a sobrevivência do indivíduo tornam-se permanentes adquirindo o estatus de memórias de longa duração enquanto que outras, consideradas irrelevantes, ainda como memórias de curto prazo, são descartadas

Neste processo de fixação e descarte de informações duas estruturas cerebrais têm papel de destaque: o hipocampo e o córtex cerebral. Conforme Amaral (2007), as informações mais recentes, passíveis de serem descartadas, permanecem no hipocampo e as informações consideradas importantes, passíveis de se tornarem memórias permanentes, enviadas ao córtex cerebral. Para que as informações recentes transformem-se em memórias de longa duração é necessário que o córtex cerebral entre em ação. Substâncias neuroquímicas produzidas durante o sono respondem pela transformação das memórias de curta duração em memórias de longa duração, ou seja, pela aprendizagem.

Sempre que o indivíduo realiza tarefas mais complexas, de caráter intelectual, a taxa de sono paradoxal ou de sono com sonhos aumenta, e permanece a mesma, sempre que tarefas mais simples ou elementares, como certas atividades motoras são aprendidas. De acordo com Sickgold, Robert & Wamsley (2011: 628-637) a aprendizagem (memórias ontogenéticas) de tarefas moto-

ras envolvem os primeiros estágios do sono (estágio II do sono NREM) enquanto que a memorização de tarefas percepto/visuais envolvem, sobretudo o último sono REM da noite.

Portanto a quantidade de sono paradoxal de um indivíduo depende da natureza e da complexidade do conteúdo das tarefas a serem aprendidas. (Hennevin-Dubois, 2000)

Sabe-se que os sujeitos que possuem uma arquitetura de sono noturno perturbada apresentam dificuldades de aprendizagem, de memorização e de concentração. Como o homem é um animal de hábitos diurnos, durante a noite os seus sentidos ficam em grande parte bloqueados e sua atividade cognitiva voltada para o conteúdo dos sonhos. É por isso que é tão difícil manter-se alerta e em vigília durante a noite.

Do ponto de vista cognitivo o desempenho mental durante a noite, principalmente de madrugada, cai drasticamente e manter a atenção externa neste período do dia torna-se uma tarefa extremamente árdua. É neste sentido que se preconiza dormir durante a noite e manter-se em atividade durante o dia. Quando este ritmo circadiano natural à espécie humana é invertido, não só o corpo padece como também as funções cognitivas essenciais à aprendizagem entram em declínio.

Distúrbios de Sono

Os distúrbios de sono são condições psicofísicas que afetam consideravelmente a qualidade do sono e conseqüentemente interferem na qualidade da vida. A polissonografia, é o método clínico mais utilizado para se averiguar a qualidade e a quantidade de sono e diagnosticar os distúrbios mais frequentes. Nesta ocasião define-se apenas os distúrbios relatados pelos sujeitos/ alunos, da pesquisa.

Ronco

O ronco pode ser definido com um ruído produzido principalmente pela inspiração durante o sono devido à vibração do palato mole e dos pilares da orofaringe. Dentre as principais causas de ronco ou fatores associados ao seu agravamento estão causas físicas como a obstrução nasal; a flacidez do palato mole, úvula e faringe lateral; a hipertrofia de amígdalas e língua; a ptose da língua (queda da língua para região posterior da garganta); a micrognatia (mandíbula pequena), a retrognatia; o pescoço curto e com grande adiposidade (gordura); o hipotireoidismo e o bócio. Muitos dos indivíduos que roncam desenvolvem posteriormente apnéia do sono do tipo obstrutivo. (Conf. Reimão e Diament, 1990)

Distúrbios Motores do Sono

Os Distúrbios Motores do sono são classificados como: movimentos periódicos do Sono e Síndrome das pernas inquietas. Os Movimentos periódicos do Sono são movimentos rítmicos e repetitivos dos membros inferiores, que duram de minutos a horas. São movimentos involuntários como contrações musculares tipo extensão do dedão do pé, dorso flexão do tornozelo ou graus variáveis de flexão e extensão do joelho ou do quadril, que se iniciam durante o sono e não são inibidos pelo mesmo. A Síndrome das pernas inquietas caracteriza-se por uma sensação de queimação nos membros inferiores como formigamento e peso intenso nas panturrilhas, aliviados somente com a movimentação. Os indivíduos acometidos por esta síndrome sentem necessidade de levantar, caminhar e massagear as pernas para aliviar as sensações desprazerosas. Como não conseguem relaxar e pegar no sono, estes indivíduos, reduzem acentuadamente o tempo total de sono com a diminuição no número de ciclos. Tal síndrome é um importante causador da insônia. (conf. Delgado, 1990)

Bruxismo

O bruxismo é o ranger dos dentes durante o período de sono ou também durante o dia. É



o hábito de friccionar os dentes de forma rítmica realizando uma força excessiva sobre os dentes e a musculatura da face. Ele pode ser observado em todas as faixas etárias e decorre, geralmente, do stress. Devido ao desgaste do esmalte dos dentes muitas vezes diagnosticado pelo dentista. (conf. Alóe et al, 2002)

Enurese noturna

A enurese noturna consiste na perda involuntária de urina durante o sono. Segundo Delgado (1990), isso decorre de um relaxamento do esfíncter urinário nos estágios 3 e 4 do sono. A enurese causa pequenos despertares seguidos de desorientação e o sujeito não se recorda dos episódios. Adultos que já tiveram controle urinário e o perderam são, frequentemente, portadores de doenças que afetam o controle da micção.

Sonambulismo

O sonambulismo é o transtorno do sono onde o sujeito realiza atividades motoras estereotipadas, como sair da cama, andar, urinar, comer, realizar tarefas comuns e até mesmo sair de casa. Acontece nos estágios III e IV do sono. Durante a atividade sonambúlica o sujeito não estabelece nenhuma comunicação e o episódio é rapidamente esquecido pelo sujeito. (Conf. Delgado, 1990)

Sonilóquio

Segundo Alóe et al (2002), o sonilóquio é o fato de falar dormindo, sendo muito comum, podendo ter um componente genético. Este distúrbio não possui significância clínica ou psicológica, ocorrendo tanto no sono REM quanto no NREM.

Pesadelos

Pesadelos são sonhos de conteúdo desagradável que levam a um despertar do sono REM, geralmente acompanhados de taquicardia, sudorese e diferentes graus de ansiedade e dificuldade para retornar ao sono. Quando se tornam frequentes podem levar a interrupção do sono. Podem ocorrer em qualquer idade, sendo mais comum em mulheres jovens do que homens jovens. (conf. Alóe et al, 2002)

Alimentação

A alimentação, assim como o sono, segue ritmos biológicos bem definidos. A alimentação é a ingestão alimentar que atende às reposições nutricionais, e preenche necessidades fundamentais à vida e sobrevivência dos seres humanos. São bastante complexos os condicionantes que interferem na alimentação, combinando uma multiplicidade de fatores do homem biológico, do homem

social e do cultural.

O comportamento alimentar é influenciado por fatores externos como unidade familiar, mídia, práticas alimentares e o comportamento de pais e amigos. A família é a primeira instituição que tem ação sobre os hábitos do indivíduo, ela é responsável pela compra e preparo dos alimentos em casa, transmitindo hábitos alimentares. Hábitos alimentares inadequados podem ser prejudiciais à saúde, repercutindo no funcionamento das demais funções do organismo.

Alguns fatores como a frequência de consumo e os valores nutricionais dos alimentos escolhidos determinam a qualidade alimentar. Daí a importância da consciência do que se come. Faz-se necessário avaliar os benefícios e os malefícios dos alimentos e nutrientes que se ingere. Outros fatores como a regularidade e a apresentação das refeições não devem ser desvalorizados.

Uma alimentação saudável deve disponibilizar os nutrientes necessários às funções biológicas do indivíduo. Para ajudar a promover e manter a saúde dos indivíduos orientações direcionadas representando visualmente os alimentos foram elaborados, facilitando, assim, a sua escolha. Neste sentido, em 1992, uma pirâmide alimentar foi criada pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos De acordo com MOTA (2010) a tal pirâmide,

Visava à manutenção da saúde e diminuição do risco das doenças crônicas não transmissíveis por meio da alimentação adequada em proteínas, vitaminas, minerais e fibras alimentares, sem quantidades excessivas de calorias, gordura total e saturada, colesterol, sódio, açúcares adicionados e álcool.

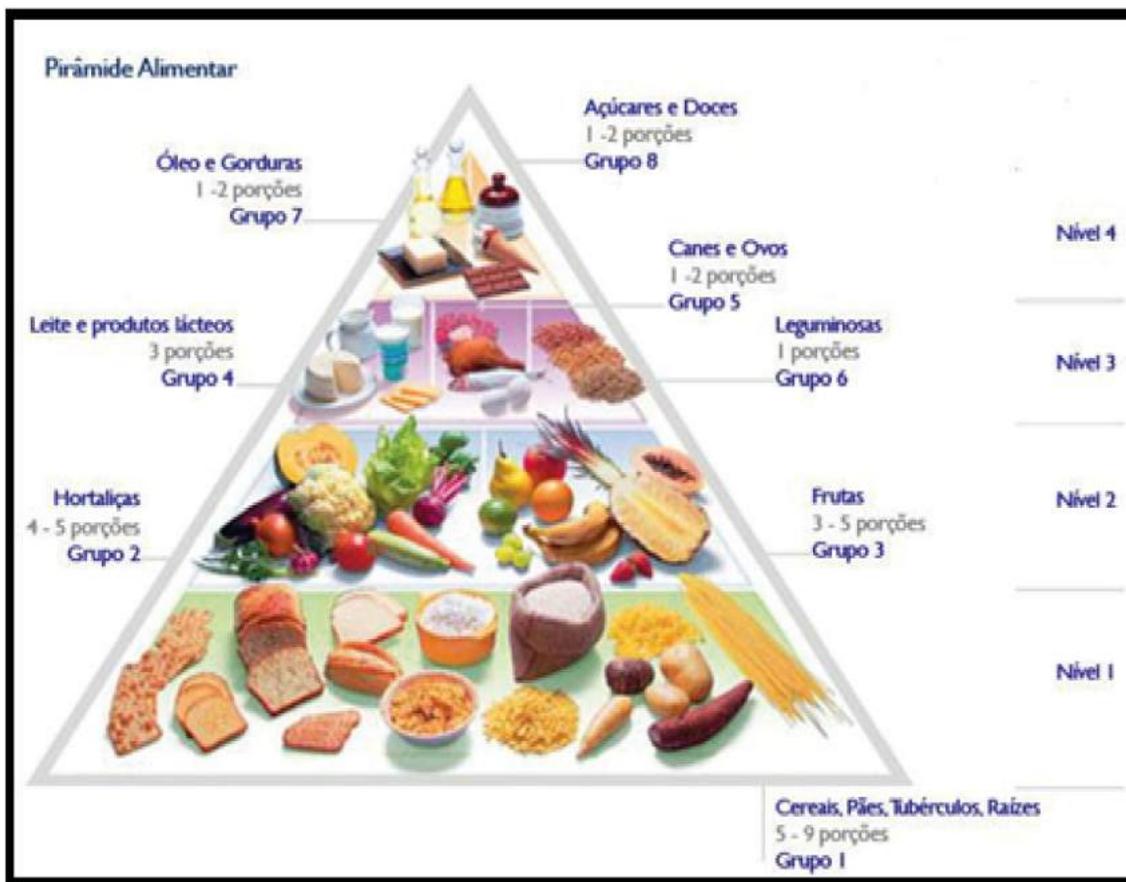
Com os mesmos objetivos da pirâmide alimentar americana Philippi et al (1999) dedicaram-se a adequar o guia alimentar americano aos padrões brasileiros. Foram feitas mudanças no número de porções, divisão do grupo das carnes e leguminosas, divisão do grupo de gorduras e açúcares, levando em conta às diferenças dos hábitos alimentares dos brasileiros. (conf. Mota, 2010) (Figura 1).

Importantes ferramentas na ajuda do equilíbrio dos nutrientes de acordo com a necessidade de cada indivíduo, os guias alimentares, funcionam como orientadores do plano alimentar diário, que por princípio não deve ter excessos nem deficiências nutricionais.

O caráter estritamente biológico que marca o discurso sobre alimentação saudável, focaliza a comida e tudo o que ela significa, valorizando as características nutricionais de cada alimento. Alimentos de qualidade e na quantidade suficiente, são requisitos essenciais para a promoção da saúde.



Figura 01: Pirâmide Alimentar adaptada: guia para a escolha dos alimentos Fonte: S.T.Philippi et al. 1996. Dados de Porções: software



Sono e alimentação

O tempo de duração do sono influencia o estado metabólico e as alterações crônicas de sono podem levar ao aumento do índice de massa corporal, pois mudanças no ciclo vigília-sono descontrolam o apetite, perturbam a saciedade, desequilibram a ingestão alimentar e conseqüentemente desestabilizam o balanço energético.

Os hormônios leptina e grelina são os responsáveis por informar o cérebro acerca do equilíbrio energético corporal. A leptina está associada à função de saciedade, enquanto a grelina, ao surgimento da fome. Sempre que há restrição de sono a habilidade da leptina em gerar o sinal cerebral de saciedade se altera, aumentando os níveis de grelina, principal estimulador da fome. (Conf. Crispim et al, 2008)

A atividade física e mental e a ingestão de alimentos que ocorre durante o período diurno e a ausência de atividade física e a não ingestão de alimentos prevista para o período noturno respondem pelo ajustamento do sistema metabólico corporal, muito embora as respostas metabólicas diurnas sejam muito diversas, das noturnas. Entretanto, para que tal ajuste ocorra é necessário que maiores quantidades de alimentos sejam consumidas durante o dia e que, durante a noite, o sujeito diminua significativamente a ingestão de alimentos ou que se mantenha em jejum.

O sistema endócrino que atua na coordenação e regulação das funções corporais é muito menos tolerante à ingestão que ocorre nos horários próximos ao período de dormir ou nos momentos em que o indivíduo deveria estar dormindo. De acordo com Spiegel et al (2004, apud CRISPIM et al, 2008, p.407), evidências recentes apontam que a privação ou a restrição de sono está associada à modificação do padrão endócrino sinalizador da fome e da saciedade, promovendo então o aumento do apetite e da ingestão calórica.

Outro dado relevante neste processo se refere ao fato do gasto calórico referente à digestão e à metabolização dos alimentos ser menor durante a noite do que durante o período da manhã e da tarde. Observa-se também, durante o período noturno,

uma redução na atividade dos processos gastrointestinais relacionada a digestão, absorção e armazenamento, pois o processo de esvaziamento gástrico neste momento é bem mais lento, o que torna a função motora gástrica menor durante o sono. Tais fatos podem ser os responsáveis pela digestão insuficiente dos alimentos ingeridos a noite e pelos decorrentes distúrbios gastrointestinais.

É neste sentido que a ingestão de carboidratos próxima ao horário de dormir deve ser evitada, uma vez que o desempenho do metabolismo glicídico durante o período noturno possui resposta glicêmica e insulínica consideravelmente maior quando comparada com o período da manhã. Também no metabolismo lipídico o sono exerce um importante papel. Alterações no padrão de sono acarretam aumento nos níveis de triglicerídeos e colesterol.

A ingestão de substâncias que contenham estimulantes próximo ao horário de dormir contribui para a diminuição da promoção do sono e para o aumento dos possíveis despertares súbitos.

A ingestão alimentar durante o dia proporciona maior saciedade e reduz a quantidade de alimentos ingeridos durante a noite. Assim a ingestão alimentar noturna deve apenas complementar a ingestão diurna e promover o equilíbrio energético corporal.

Alimentação e aprendizagem

O cérebro não se desenvolve independentemente do resto do corpo, assim, só um corpo bem desenvolvido e alimentado pode garantir o bom desempenho cognitivo. Quando o indivíduo se alimenta pouco ou inadequadamente, o funcionamento cerebral sofre as consequências. Para Carper (2000), o cérebro é um órgão em permanente desenvolvimento cuja capacidade e vitalidade depende em grande parte, do que se come. Portanto, para não comprometer a coordenação e a motricidade corporal, o desempenho cognitivo e sócio/afetivo é preciso se estar sempre atento ao que se come.

Uma grande quantidade de células nervosas compõe a estrutura cerebral. As células adquirem a energia necessária para o bom funcionamento através do oxigênio (combustível), e do açúcar (combustível). Para funcionar, os neurônios também precisam das enzimas e das proteínas, elementos constituídos pelos aminoácidos, que se derivam das proteínas animais e vegetais. Os aminoácidos dão origem aos neurotransmissores e aos neuropeptídeos (agentes de comunicação e de modulação entre os neurônios).

Como já assinalado anteriormente, dentre nutrientes responsáveis pelo suporte cerebral destacam-se: o açúcar, as vitaminas e o sal. Sem açúcar não há energia, sem enzimas e proteínas o cérebro não age adequa-

mente. E sem o sódio, oriundo do sal, não há transmissão nervosa.

Sempre que o sistema nervoso sente falta de algum nutriente, ele busca nos tecidos corporais, prejudicando assim, o desempenho normal dos mesmos e vice-versa.

Portanto, a subnutrição, (diminuição quantitativa de todos os alimentos) e a má nutrição (redução específica de certos nutrientes) são os principais responsáveis pelo prejuízo intelectual e escolar das crianças. O bom desempenho cognitivo/escolar dependem, portanto, da melhor adequação entre as necessidades nutricionais do cérebro e a alimentação. Conforme sublinha Henri Bour (apud BOURRE, 1993, p.20) "... o cérebro depende permanentemente da qualidade, da quantidade e do equilíbrio dos alimentos ingeridos; a vida é um equilíbrio alimentado."

Para entender-se a importância da nutrição e da alimentação no desenvolvimento intelectual e no desempenho escolar das crianças recorre-se ao conceito biológico de epigênese. Denomina-se epigênese à estabilização e/ou eliminação das combinações sinápticas preestabelecidas. Ora, a boa alimentação e em particular a contribuição dos lipídios permitindo que as membranas celulares flexibilizem-se representa a parte adaptativa deste processo enquanto que a síntese das proteínas, sob o controle direto dos genes, representa a parte inata hereditária do mesmo.

Metodologia

Segundo a taxionomia de Vergara (1997), esta pesquisa se classifica: Quanto aos fins, como explicativa e descritiva. Explicativa porque busca esclarecer os fatores que, de alguma forma, contribuem para o fracasso escolar. Descritiva, porque visa expor características, hábitos alimentares, que supostamente levam à falta ou à má qualidade de sono noturno. Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica, de campo e documental. Bibliográfica, porque para se realizar a sua fundamentação teórico-metodológica realizou-se uma investigação sobre os seguintes assuntos: a interferência do ciclo circadiano e da alimentação na aprendizagem. De campo, porque os dados primários foram coletados através de questionários. Documental, porque se valeu de documentos internos da escola pesquisada, como os boletins, para verificar o desempenho escolar dos sujeitos.

A população estudada compreendeu 100 alunos de ambos os sexos com faixa etária superior ou igual a 15 anos completos. Todos os alunos entrevistados foram escolhidos de forma aleatória e estavam regularmente matriculados no Curso de Formação Docente Nível Ensino Médio do Colégio Estadual João Pessoa. Os questionários foram aplicados no período de outubro a novembro de 2010.

Como instrumentos para coleta de dados da pesquisa foi utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas para se caracterizar e investigar os hábitos de sono e alimentares dos sujeitos, para documentar o assentimento dos sujeitos em participar da pesquisa, utilizou-se o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", para coletar dados sobre os locais que fornecem alimentação para os sujeitos/alunos, elaborou-se questionário de entrevista (perguntas abertas). E por fim, para avaliar o desempenho escolar, utilizaram-se as fichas bimestrais cedidas pela escola.

O questionário continha 62 questões que abordavam aspectos: relacionados à identificação do estudante, disponibilidade de recursos tecnológicos, atividades socio-culturais, uso de estimulantes ou depressores do sistema nervoso antes de dormir, quantidade de horas de sono diurno e noturno, incidência de despertares noturnos, dependência do despertador para acordar, ocorrência de distúrbios do sono, disponibilidade para alterar o padrão de sono, quantidade de refeições feitas por dia, tipos de alimentos ingeridos no café, no lanche, no almoço e no jantar, local das refeições, e outras, caracterizando assim, os hábitos de sono e alimentares, dos estudantes do Curso de Formação Docente Nível Ensino Médio do Colégio Estadual João Pessoa.

Para obter informações referentes aos lo-



cais que fornecem alimentos aos estudantes na escola, foi elaborado um questionário de entrevista contendo 6 perguntas direcionadas aos responsáveis pelo “refeitório” e 2 perguntas direcionadas aos responsáveis pela “cantina”.

Após a aplicação dos questionários, foram verificadas as fichas bimestrais e coletadas as notas de cada um dos estudantes participantes da pesquisa.

A análise e discussão dos dados contempla os itens contidos no questionário, e os confronta com os dados relevantes encontrados na literatura estudada.

Resultados

Dentre todo o material coletado durante a pesquisa analisou-se apenas os dados de 100 estudantes cujas informações sobre os hábitos de sono e alimentares estavam completos. A idade média destes alunos era de aproximadamente 22 anos. Em sua grande maioria, eles eram do sexo feminino (98%) e apenas 79% deles se dedicavam exclusivamente aos estudos (Tabela 1). Dentre o total de alunos pesquisados, 21% trabalham e/ou também estudavam em outras instituições escolares e comerciais.

Tabela 01: Caracterização da população estudada

Caracterização	N	%
Sexo		
Masculino	2	2%
Feminino	98	98%
Estado Civil		
Solteiro	79	79%
Casado	16	16%
Viúvo	3	3%
Mora com companheiro (a)	2	2%
Trabalho		
Trabalha e estuda	21	21%
Apenas estudam	79	79%

A maioria dos entrevistados cursava a terceira série (33%) e do total de estudantes (n=100) 23% possuíam mais de 24 anos de idade, sendo que o estudante participante da pesquisa com maior idade tinha 51 anos (1%).

Em relação à disponibilidade de recursos tecnológicos 61% dos estudantes possuíam computador e destes 70% possuíam conexão com a internet. Com relação às atividades socioculturais: 26% dos estudantes frequentavam cinema ou teatro e 53% preferiam ler.

Os estudantes responderam sobre os tipos, a frequência e os horários de leituras realizadas fora do horário escolar. Alguns estudantes possuem mais de um tipo de leitura como opção nos horários disponíveis, sendo livros não didáticos (19%), jornais (24%), leituras on-line (17%) e revistas (40%). Cerca de 47% destes estudantes lêem na

frequência de uma vez por semana e 50% em períodos noturnos.

O sono dos estudantes

Cerca de 43% dos estudantes declararam dormir 8 horas por noite (Figura 2), 37% levavam de 5 a 15 minutos para adormecer e 45% relataram que não acordavam durante a noite. Os alunos possuem como principais agentes para acordar o despertador e familiares 76% e 14% respectivamente. Grande parte dos estudantes (73%) disse que se não tivesse que levantar para ir à escola dormiria até mais tarde todos os dias.

46% dos estudantes afirmaram que demoravam mais do que 15 minutos para despertarem completamente pela manhã, 27% dos estudantes chegam atrasados na escola porque dormem demais e 26% têm dificuldade de ficar acordado durante a tarde na escola.

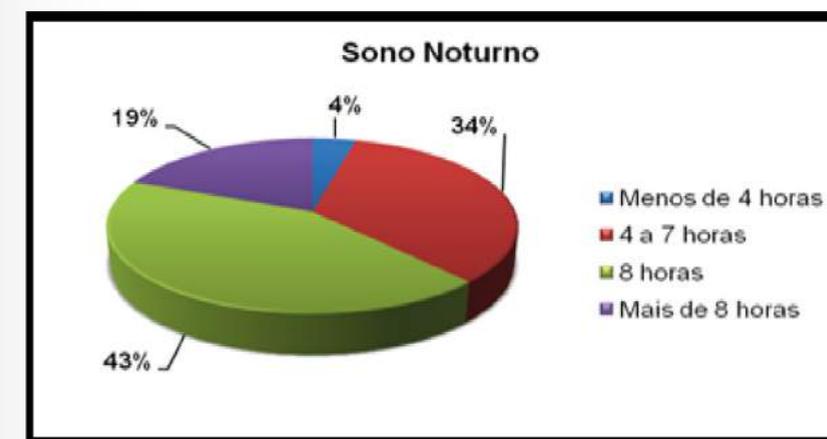


Figura 02: Quantidade de sono noturno.

57% dos estudantes revelaram que têm o costume de dormir durante o dia. Dentre estes, 30% dormem sempre que podem e 70% dormem esporadicamente durante a semana ou nos finais da semana. A figura 3 mostra a distribuição da quantidade de alunos que dormem durante o dia e o tempo dispensado para o sono diurno. Constatou-se que a maioria dos estudantes prejudicam alguma atividade devido à sonolência diurna, sendo que o estudo é a atividade mais afetada.

Com relação aos problemas relacionados ao sono, 21% dos alunos dizem ter, na família, pessoas com distúrbios de sono como a insônia (11%), o sonambulismo (3%) e o ronco (1%) e (6%) não souberam informar qual o tipo de problema seus familiares sofrem. Os familiares, citados pelos estudantes, como possuindo maior incidência de problemas do sono foram: a mãe (6%) e a avó (3%).

Uma pequena porcentagem dos estudantes (7%) fazem uso de medicamentos para dormir e 5% destes afirmam ter ido ao médico por problemas de sono.

A tabela 2 mostra os tipos de problemas com o sono especificados no questionário e a quantidade de alunos que afirmaram possuir algum deles. Os problemas mais comuns foram os distúrbios classificados como distúrbios motores do sono (59%) “mexer-se demais na cama quando está dormindo” e ter sonhos ruins (pesadelos) 48% dos sujeitos.

Os alunos também avaliaram seu sono como ruim, regular, bom e muito bom. A figura 4 mostra que 39% dos estudantes consideraram a qualidade de seu sono “boa” e 22% “muito boa”. Conclui-se, portanto, que a grande maioria dos alunos está satisfeita com seu sono.

A alimentação dos estudantes

O colégio Estadual João Pessoa disponibiliza dois locais para o consumo diário das refeições, sendo refeitório e cantina. As refeições oferecidas pelo refeitório contam com um cardápio definido de segunda a sexta planejado pela direção, pois a escola não possui um nutricionista. A frequência que alimentos como verduras, legumes e frutas entram no cardápio é diária e o suco oferecido é engarrafado. Segundo as merendeiras os alimentos que apresentam maior aceitação pelos estudantes são frango, batata e abóbora. Na cantina não são oferecidas opções de lanches mais saudáveis e os lanches mais consumidos pelos alunos são biscoito, salgados e guaravita (suco artificial à base de guaraná).

Verificou-se que 40% dos estudantes declararam realizar até quatro refeições por dia e 77% declararam fazer as refeições sempre no mesmo horário.

97% dos estudantes disseram que fazem sua primeira refeição do dia ao acordar

consumindo, sobretudo muitos carboidratos e derivados do leite. A maioria desses estudantes consome 70% de pães e ou 46% de biscoitos, 59% com manteiga. 35% também ingerem nesta primeira refeição leite integral e 41% achocolatados.

Notou-se que dentre os estudantes que fazem desjejum, 79% também realizam lanche matinal na escola. Os lanches consumidos no período escolar tanto podem ter sido trazidos de casa como fornecidos pela

escola. (55%) dos estudantes afirmam consumir o lanche fornecido pela escola; ou o da cantina (54%) e 38%, quando podem, levam o lanche de casa.

Os lanches forma classificados quanto ao seu conteúdo saudável e não saudável. Foram consideradas saudáveis, os lanches que continham frutas, barras de cereais e sucos e não saudáveis os que continham salgados, biscoitos, frituras, guloseimas e refrigerantes. (Tabela 3)

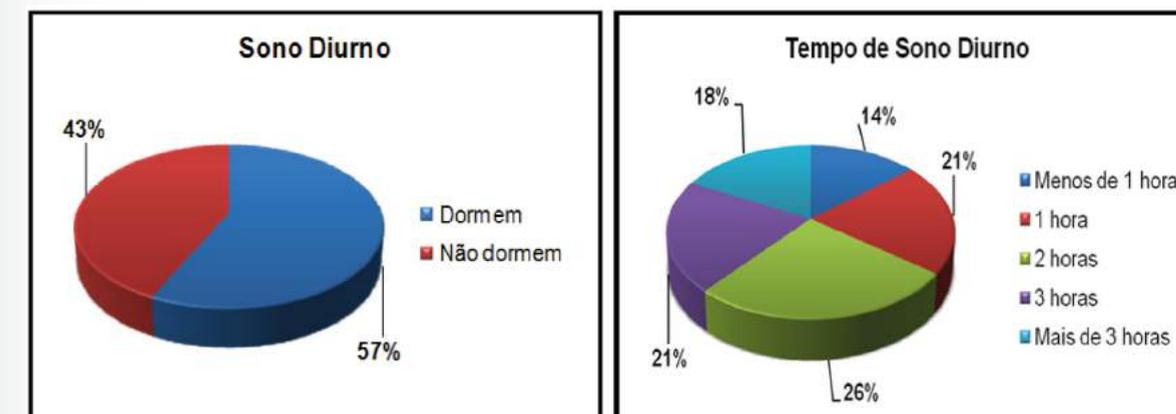


Figura 03: Quantidade de alunos com sono diurno e o tempo de sono.

Distúrbios	Qnt. (%)
Ronco	5
Enurese	6
Sonilóquio	25
Bruxismo	8
Sonambulismo	13
Distúrbios Motores do sono	59
Pesadelos	48

Tabela 02: Distúrbios do sono e a porcentagem de alunos que afirmaram ter cada problema.

Figura 04: Avaliação dos alunos quanto a qualidade de seu sono.

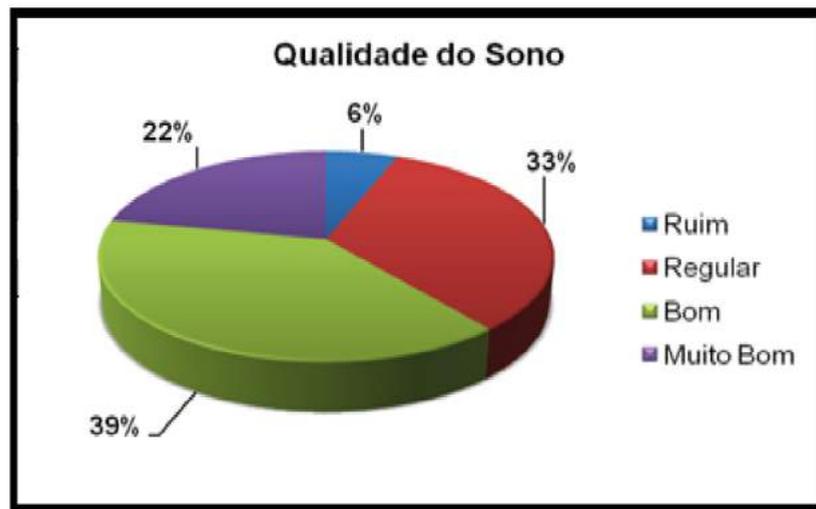


Tabela 03: Classificação e consumo dos alimentos do lanche matinal.

Alimentos	Consumo (%)
Saudáveis	
Barra de cereal	1
frutas	11
Suco	33
Não saudáveis	
Salgados	55
Biscoitos	67
Frituras	9
Guloseimas	26
Refrigerante	34

Verificou-se que todos os estudantes (n=100) costumam almoçar. Dentre estes 60% informaram almoçar em casa e 40% na escola. Na tabela 6, observa-se que 79% e 75% dos estudantes, respectivamente, consomem carnes de boi e de frango (fontes de proteína animal) no almoço. Com relação a carboidratos constatou-se maior consumo

de arroz (97%) e de feijão (86%). É importante ressaltar o baixo consumo de leguminosas, verduras e frutas no almoço, porém nota-se que há maior consumo de hortaliças do que de frutas e maior consumo de legumes do que de verduras.

Observou-se que 80% dos estudantes ingerem mais de um tipo de líquido durante

o almoço, sendo 32% ingerem água; 62% sucos; 40% refrigerantes e 1% chás. O consumo de sobremesa após as refeições revelou baixo consumo de frutas in natura (10%) em relação ao consumo de doces (54%).

Cerca de 87% dos estudantes afirmaram lanche a tarde. Na tabela 4, observou-se que, em comparação com o lanche matinal,

Alimentos	Consumo (%)
Saudáveis	
Barra de cereal	1
frutas	21
Suco	56
Não saudáveis	
Salgados	21
Biscoitos	62
Frituras	7
Guloseimas	14
Refrigerante	32

Tabela 04: Classificação e consumo do lanche da tarde.

o consumo de sucos e frutas in natura aumenta diminuindo, portanto, o consumo de alimentos considerados não saudáveis.

Em relação ao tipo de refeição noturna, 58% dos estudantes disseram que costumam jantar e 36% trocam a refeição completa por outra, mais rápida, como lanche. (Figura 5)

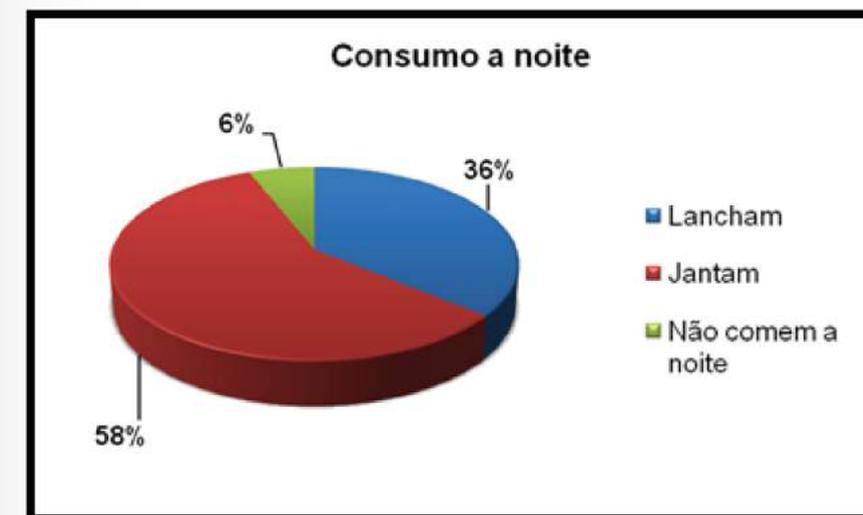


Figura 05: Tipo de refeição consumida a noite pelos estudantes.

Observou-se que o consumo de alimentos ricos em carboidratos como arroz branco (68%) e feijão (58%) no jantar é menor quando comparado ao consumo do almoço, porém como grande parte destes estudantes lancha, o consumo de outros tipos de carboidratos não tão saudáveis: pães (24%), biscoitos (30%) e fast foods (37%), aumenta muito.

Notou-se, assim como no almoço, haver à noite, preferência pelas carnes de boi e de frango 48% e 46% respectivamente. O consumo de legumes, verduras e frutas é relativamente bom se comparados a quantidade de alunos que jantam.

che os alimentos são acompanhados por bebidas: sucos (34%), refrigerantes (32%), achocolatado (24%) e infusões como chá (5%) e café (16%). Alimentos líquidos como sopas (19%), caldos (10%) e vitamina de frutas, também são ingeridos substituindo refeições completas ou lanches.

Quanto ao fato de sentirem ou não fome durante a noite enquanto dormem e se a sensação de fome os despertava e os levava a procurar comida, só 18% dos alunos declararam sentir fome durante o sono e só 14% declararam sentir fome suficiente para se levantar da cama e procurar comida.

Para a maioria dos alunos a alimentação ingerida no decorrer do dia era suficiente.

Quanto ao fato de considerarem sua alimentação saudável a maioria dos estu-

dantes (53%) declararam não considerar sua alimentação saudável. Quanto às justificativas para tal afirmação obteve-se: “Porque eu como muita besteira.” (32%), “Porque não como alimentos saudáveis. Prefiro lanches e frituras.” (17%) e “Porque não como legumes, verduras e frutas.” (15%)

Aprendizagem dos estudantes

Quanto aos resultados obtidos em relação ao desempenho escolar utilizou-se as médias das notas obtidas pelos alunos nas disciplinas cursadas. Embora curso de formação de professores ofereça 12 disciplinas para cada série nesta ocasião foram utilizadas, para avaliar o desempenho escolar de cada aluno, apenas as notas obtidas em português e matemática uma vez que estas estão presentes no currículo de todas as séries e constituem conhecimentos fundamentais às competências individuais. A média bimestral dos alunos atinge o valor de 5,0 pontos, sendo a média anual a somatória desses valores. Neste sentido é aprovado o aluno que alcança valores acima de 20 pontos. Valores inferiores a 20 pontos configura reprovação.

A figura 14 exibe a porcentagem de alunos que tendo notas lançadas nas disciplinas português e matemática alcançaram média semestral abaixo de 5,0 pontos e a porcentagem daqueles que por não terem tido nenhuma nota lançada nestas disciplinas

Disciplinas	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Média Geral
Português (Média Semestral)	6,0	6,2	7,4	7,7	6,8
Matemática (Média Semestral)	6,4	7,0	6,2	5,9	6,4

Tabela 05: Distribuição das médias quanto às disciplinas e a série escolar.

não puderam ser avaliados.

Verificou-se que no 1ª série, 26% dos alunos obtiveram, em português, média semestral abaixo de cinco e que 39% dos alunos não tinham nota lançada em matemática. Nas 3ª e 4ª séries, 24% e 32% dos alunos, apresentaram respectivamente, as maiores porcentagens de médias abaixo de cinco em matemática. Em português, eles obtiveram baixa porcentagem de notas menores do que 5,0 sendo que na 3ª série apenas 6% tiveram nota menor do que 5,0 e na 4ª série nenhum aluno obteve média semestral abaixo de cinco Nesta disciplina.

Observou-se que os alunos da 1ª e 2ª séries obtiveram como notas, valores médios em português inferiores aos valores médios obtidos em matemática, porém os valores médios obtidos pelos alunos da 3ª e 4ª séries em matemática foram inferiores aos valores médios obtidos em português. Constatou-se que em sua totalidade (n=100), os alunos tiveram melhor desempenho em português do que em matemática. (Tabela 5)

Constatou-se que apesar da maioria dos estudantes da 1ª, 2ª 3ª e 4ª séries terem tido suas notas de português e matemática lançadas, com restrição dos alunos da 1ª série que não tiveram lançadas as notas de matemática (61%), o grande número de alunos que obtiveram médias inferiores à 5,0 pontos, e a quantidade de alunos que não tiveram notas lançadas em ambas disciplinas pesaram nos resultado das médias de cada série. É importante ressaltar que a avaliação do desempenho desses estudantes foi feita, pelo estabelecimento de ensino, através de uma análise grupal (série), e que, portanto, esses resultados sofreram influência tanto dos alunos com médias baixas quanto dos alunos com médias altas.

A análise dos resultados revelou que em geral o rendimento dos estudantes em português e matemática por série ficou acima dos 5,0 pontos, sendo que a menor nota obtida coube à 4ª série, (5,9 em matemática) e a maior nota, obtida (7,7 em português) coube à mesma série.



Discussão

No presente trabalho tentou-se estabelecer as possíveis relações existentes entre a influência da qualidade do sono e da alimentação na aprendizagem dos alunos, em sua quase totalidade, mulheres, de um curso de formação docente nível ensino médio. Atribui-se à predominância de sujeitos do sexo feminino na amostra ao fato do magistério ter sido, em sua trajetória histórica, uma profissão fortemente influenciada pelas condições sociais vigentes que enfatizavam as qualidades maternas como, necessárias ao exercício da profissão. Os atributos femininos se enraizaram na instituição escolar e aí permanecem até os dias atuais. (Rabelo e Martins, 2006)

Como exibido nos resultados, mais da metade dos estudantes entrevistados (53%) declararam dedicarem-se à leitura pelo menos uma vez por semana, o que é de suma importância já que estes sujeitos serão futuros educadores. O ato de ler é imprescindível na formação dos alunos como indivíduos críticos e reflexivos e na ampliação da sua visão de mundo como educadores. Segundo Cardoso e Pelozo (2007), "A leitura desenvolve a capacidade intelectual do indivíduo devendo fazer parte de seu cotidiano e desenvolvendo a criatividade e a sua relação com o meio externo."

Com relação ao sono, a quantidade de

sono noturno declarada reflete que para a maioria dos sujeitos a quantidade de sono que vivenciam é satisfatória,, porém quanto à sua qualidade , os alunos gostariam de poder aumentar o número de horas que dedicam ao sono. Nas perguntas referentes à sonolência, quase a metade dos estudantes declararam demorar mais do que 15 (quinze) minutos para acordarem pela manhã. Alguns estudantes referiram-se à sonolência diurna durante as aulas prejudicando frequentemente suas atividades, sobretudo as acadêmicas. Assim, os dados sugerem que possivelmente os horários habituais de sono e de vigília dos alunos, estão interferindo na eficiência e na qualidade de seu sono, refletindo negativamente no estudo. "O aumento da sonolência diurna seria consequência da privação de sono, aos quais os jovens estariam submetidos, devido principalmente aos horários escolares." (Bacolo et al, 2007)

Outro dado significativo refere-se às queixas de sono (sonolúquio, pesadelos, distúrbios motores entre outros). Os resultados revelam que apesar dos horários de sono da maioria dos alunos serem satisfatórios, provavelmente a qualidade do sono não é muito boa para alguns dos alunos.

Embora a maioria dos estudantes tenham atribuído conceitos bom e muito bom à qualidade de seu sono, eles também expressaram o desejo de ampliar a duração e os horários do mesmo apresentando várias

queixas. Esta contradição parece indicar a necessidade de haver maior e melhor compreensão quanto aos mecanismos que regem o ritmo sono/vigília e a sua influência na aprendizagem e na qualidade de vida dos indivíduos.

Analisando do ponto de vista qualitativo o consumo alimentar dos adolescentes, observou-se que a maioria deles realiza o desjejum. A prática de realizar o desjejum viabiliza a elevação de glicemia necessária às atividades matinais. (Gambardella et al 1999). Foi constatado que no consumo matinal a maioria dos estudantes ingere carboidratos acompanhados por leite e derivados. Conforme Gambardella et al 1999, "O consumo de leite e derivados garante a ingestão de cálcio, mineral essencial na constituição óssea do indivíduo."

Quanto aos lanches consumidos pelos alunos nos períodos manhã, tarde e noite possuem baixo valor nutricional e alto conteúdo calórico como os industrializados (refrigerantes, biscoitos, guloseimas) e fast foods (hambúrguer, cachorro-quente, pizza). O consumo é semelhante ao relatado em outros estudos (Andrade et al 2003; Gambardella et al 1999; Garcia et al 2003) Para Bull (1988, apud GAMBARDELLA et al 1999 p.56), "Tais preparações podem ser aceitáveis, quando parte de uma dieta adequada e balanceada mas, geralmente apresentam alta quantidade de energia e

baixa quantidade de ferro, cálcio, vitamina A e fibras."

Os alimentos consumidos no almoço e no jantar pela maioria dos estudantes: carnes de frango ou de vaca (fonte de proteína animal), feijão (fonte de proteína vegetal) e arroz, garantiriam as necessidades energética e protéica mais fundamentais dos mesmos.

Entretanto, o baixo consumo de verduras, hortaliças e frutas durante as refeições, também constatado em outras pesquisas com adolescentes (conf. Gambardell et al., 1999; Garcia et al 2003) responderia segundo Borsoi (1995) , pela ausência de ferro no organismo dos estudantes.

Como a falta de ferro no organismo gera, não só, palidez, cansaço, fraqueza e falta de ar, como também sonolência diurna, deduz-se que a falta deste mineral na alimentação diária dos alunos responda por grande parte dos distúrbios de aprendizagem que eles apresentam.

Supostamente os estudantes apresentam baixa absorção de ferro, devido ao mau balanceamento desta substância em seu consumo alimentar. Apesar do mineral ferro provir de alimentos de origem animal e portanto, ser melhor absorvido pelo organismo do que os provenientes dos vegetais, as melhores fontes de ferro são as carnes, principalmente as vísceras, o fígado, o coração e a gema de ovo. As fontes vegetais mais ricas neste mineral são as leguminosas e as



folhas verde-escuras (sobretudo, espinafre e agrião). (Bassoul et al, 2009)

O consumo relatado pelos estudantes é satisfatório para as proteínas e excessivo para os carboidratos. O excesso de carboidratos no organismo transforma-se em gordura, gerando obesidade. (Borsoi, 1995)

O fato dos estudantes apresentarem consumo elevado de bebidas gaseificadas, sucos artificiais e alimentos ricos em açúcar e gordura, principalmente nas refeições intermediárias (lanches), encontra respaldo em outros estudos com jovens. (Andrade et al 2003; Gambardella et al 1999; Garcia et al 2003)

A quantidade de estudantes que relataram “sentir fome quando estão dormindo” ou que “ levantam-se à noite para comer” é relativamente baixa. Provavelmente de acordo com Moreno et al (2003, apud CRISPIM et al 2008 p.411) a ingestão alimentar no período noturno, está suplementando a ingestão diurna, e assim promovendo o equilíbrio nutricional da maioria dos estudantes.

Face aos resultados acima citados analisa-se a aprendizagem dos estudantes. Grande parte dos estudantes que responderam aos questionários desta pesquisa, possuíam médias com valores abaixo do estipulado pela Secretária de Estado de Educação (5.0 pontos), tanto em português quanto em matemática. Conforme Alves (2009), “As pes-

quisas de órgãos governamentais mostram números assustadores quando o assunto é aprendizagem, especialmente em países emergentes como o Brasil. Mais da metade de todos os que passam pela escola - níveis fundamental e médio e, não raro, no terceiro grau são considerados analfabetos funcionais. Isso significa dizer que a capacidade de leitura, escrita e resolução de cálculos desses indivíduos não os habilita para o exercício de atividades cognitivas que os levaria ao êxito socioeconômico.”

O fato de grande parte dos estudantes estarem sem notas nas disciplinas português e matemática e terem obtido notas com valores muito baixos (médias abaixo de 5,0) surpreendentemente não influenciou os valores de suas médias finais, fato, este, possivelmente atribuído as notas altas de alguns alunos, que assim contribuíram para a elevação dos valores médios em todas as séries acima de 6.0 pontos. Considera-se ser dever da escola encontrar formas de ensino que proporcione aprendizagem ao maior número possível de alunos, diminuindo, assim as diferenças individuais.

O somatório das avaliações das disciplinas dos 4 bimestres, utilizado pela Secretária de Estado de Educação, propicia uma situação enganosa que exhibe uma aprendizagem que não confere com a real situação dos estudantes. Desta forma, de acordo com a opinião de Alves (2009), a escola avaliada

também configura-se como um lugar adequado para o professor fingir que ensina e o aluno fingir que aprende.

Com relação a influência da qualidade de sono e da alimentação na aprendizagem desses estudantes, a maioria dos estudantes apresentaram queixas de sonolência diurna o que segundo Thorpy et al (1988, apud BASCOLO et al 2007 p.23) pode prejudicar o desempenho escolar.

O baixo consumo de alimentos contendo ferro é um outro provável fator que afetando a aprendizagem desses estudantes. “A deficiência de ferro é um dos problemas nutricionais mais freqüentes entre os adolescentes e pode apresentar repercussões não só na saúde como também nas aptidões e rendimento escolar dos indivíduos, podendo causar depressão do sistema imunológico, diminuição da síntese de neurotransmissores e mielina e anemia ferropriva”. (Ortega et al., 1993; National Research..., 1989, apud GARCIA et al, 2003 p.47).

“Portanto acredita-se que para o bom rendimento escolar faz-se necessário proporcionar aos estudantes hábitos comportamentais adequados, como: a boa higiene do sono e condições saudáveis de alimentação e habitação.” Rotta e Guardiola (1996, apud BOSCOLO et al, 2007 p. 24)

Conclusão

A qualidade do sono encontrada nos estudantes pesquisados do ensino normal médio foi considerada insatisfatória, tendo em vista a presença de hábitos que não favoreceram a obtenção de uma boa qualidade de sono. Provavelmente a ausência de conhecimentos relacionados à importância do ciclo vigília-sono no desempenho escolar foi determinante nos resultados obtidos. Apesar da maioria dos estudantes avaliarem seu sono como bom e muito bom, informações periféricas não comprovam a eficiência e qualidade de seu sono.

A prática alimentar com baixo consumo de verduras, hortaliças e frutas, principalmente no almoço, além de inadequado consumo de lanches ricos em calorias e gordura durante várias horas do dia, além da substituição do jantar por lanches rápidos como *fast foods* por grande parte dos estudantes é preocupante. Entretanto como mais da metade dos estudantes avaliados não consideraram sua alimentação saudável, acredita-se que estes estão, de certa forma, conscientes da inadequação de sua prática alimentar.

Acredita-se que os hábitos de sono e alimentares, embora não sejam os únicos nem talvez os principais responsáveis pelo mau desempenho escolar destes alunos, possivelmente exerceram uma significativa



contribuição.

É importante salientar que os mais recentes achados das neurociências e as práticas recém instituídas pela neuroeducação, sem dúvida irão contribuir para a mudança do cenário aqui descrito..

Para maiores esclarecimentos sobre os hábitos de sono e alimentares dos estudantes das escolas públicas do Norte Fluminense e a sua possível influência na aprendizagem dos jovens desta região, faz-se necessário que estudos e pesquisas neste campo do conhecimento científico. Sejam ampliadas, aprofundadas e, sobretudo divulgadas para a população leiga.

REFERÊNCIAS

- ALÓE, F., JÚNIOR, J. C. B.; TAVARES, S. (2002) Parassonias: Diagnóstico e Tratamento. *Revista Diagnóstico e Tratamento*, 7(3): 22-29.
- ALVES, S.M.L.(2009) Primeiras Lembranças: A formação da memória declarativa. *Letrônica*, Porto Alegre, 2(1): 4-17.
- AMARAL, E. (2007) Pesquisa: Sono ajuda no processo de aprendizagem: www.natalneuro.org.br/imprensa/pdf/2007_10_tribuna.pdf em 16/09/2010.
- ANDRADE, R.G., PEREIRA,R.A., SICHIERI, R. (2003) Consumo alimentar de adolescentes com e sem sobrepeso do Município do Rio de Janeiro. *Caderno Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 19(5): 1485-1495.
- AZEVEDO, P. W. ; JOFFILY, S. B. (2008) A noção de tempo e o ato de perguntar. *Revista de Neurociências* , v. 4, p. 12-13.

- BASSOUL, E., BRUNO, P. KRITZ, S. (2009) *Nutrição e Dietética*. 2.ed.Rio de Janeiro: Senac Nacional, 112p.
- BERGANTIM, R. F. C., GUERRA, M., SOARES-FORTUNATO, J.M. (2003) Sono REM e Ontogênese. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, Porto, Portugal, 5 (002): pp. 127-139.
- BORSOI, M.A. (1995) *Nutrição e Dietética: Noções Básicas*. São Paulo: Senac,80p.
- BOSCOLO, R.A., SACCO, I.C., ANTUNES,H.K., MELLO, M.T. de, TUFIK, S. (2007) Avaliação do padrão de sono, atividade física e funções cognitivas em adolescentes escolares. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(1):18-25.
- BOURRE, J-M (1993) *Comida Inteligente- A dietética do cérebro*.Lisboa: Gradativa, Ciência aberta, 324p.
- CARPER, JEAN. *Seu cérebro milagroso*. Trad. Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- CARSOSO,G.C., PELOZO, R.de C.B. (2007) A importância da leitura na formação do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, São Paulo, Ano V(9): p.1-7.
- CASAL, G.B.(1990) Avaliação dos distúrbios de iniciar e manter o sono. In: REIMÃO, Rubens. *Sono: aspectos atuais*.Rio de Janeiro/ São Paulo: Livraria Atheneu Editora, p.33-40.
- CRISPIM, C.A., ZALCMAN, I., PADILHA, H.G., DÁTILLO, M., MELLO,M.T. de. (2008) Sono e aspectos Nutricionais. In: TUFIK, Sérgio, *Medicina e Biologia do Sono*. Baurueri,SP: Manole, p.406-413.DELGADO, J.S.(1990) Epilepsia, sono e eletrencefalograma. In: REIMÃO, Rubens. *Sono: aspectos atuais*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Livraria Atheneu Editora, p.101-105.



A Oficina de Fábulas e as Experiências Fabulosas com Alunos do Ensino Fundamental em Campos dos Goytacazes

The fables workshop and fabulous experiences with elementary school students in Campos dos Goytacazes

Bianka Pires André¹, Samara Moço Azevedo², Camille Auatt da Silva³, Rosilani Balthazar da Silva⁴, Layra do Espírito Santo Curty⁵, Cecíllia Mello Gomes⁶, Jéssica Barboza Nantes de Paiva⁷, Kelly Chystine de Souza Moura Correa⁸

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a capacidade criativa que alunos do ensino fundamental demonstraram ao participarem de uma atividade de elaboração de fábulas. A atividade foi desenvolvida na própria sala de aula através de um projeto de extensão que tinha a finalidade de fomentar o gosto pela leitura, mas que também se preocupou em trabalhar a escrita destes alunos. Os estudantes de 6º ao 9º ano deixaram claro que apesar da resistência inicial em participar da atividade, por comodidade, vergonha ou “preguiça”, eram capazes de produzir textos muito interessantes que expressavam de forma significativa seus medos, suas alegrias e angústias. Este tipo de proposta pôde colaborar não só com a questão da leitura ou escrita destes alunos e alunas, mas pôde também favorecer distintas aprendizagens, como a das bolsistas participantes do projeto como futuras professoras.

Palavras-chave: Fábulas, Leitura, Escrita e Formação de professores.

ABSTRACT

This paper is aimed to show the creative capacity that elementary school students demonstrate when participating of a fable elaboration activity. The activity was developed at their own classroom through an extension project in order to foment the like of reading, but also concerned to work the writing skills of these students. The students from 6th to 9th grade made clear despite the initial resistance to participate in the activity, for convenience, shame or laziness, they were able to produce very interesting texts that express in a very significant way their fears, joys and distresses. This kind of proposal was satisfactory not only with their reading and writing skills, but was also helpful in many other learning ways, as well as the learning of the collegers participating in the project as future teachers.

Keywords: Fables, Reading, Writing and Teachers education.

1 Doutora em Educação, Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)
biankapires@gmail.com

2 Mestranda em Cognição e Linguagem pela UENF
samara.moco@gmail.com

3 Mestranda em Cognição e Linguagem pela UENF
camilleanuatt@yahoo.com.br

4 Mestranda em Cognição e Linguagem pela UENF
rosilanibalta@hotmail.com

5 Graduada em Pedagogia pela UENF
layracurty@hotmail.com

6 Graduada em Pedagogia pela UENF
cecilliamellogomes@hotmail.com

7 Graduada em Pedagogia pela UENF
jessica-nantes@hotmail.com

8 Graduanda em Pedagogia pela UENF
kellycsmc@gmail.com

Introdução

Formar um aluno com competências linguísticas mínimas como saber ler, escrever, interpretar e fazer uso dos registros formais e informais tem sido um desafio para a educação brasileira. Nesse sentido, Kato afirma que, a “Leitura é condição essencial para que se possa compreender o mundo, os outros, as próprias experiências e [...] torna-se imperativo que o aluno desenvolva habilidades linguísticas para que possa ir além da simples decodificação de palavras” (KATO, 1993, p. 26).

A leitura não pode ser vista apenas como uma decodificação das letras ou um simples “passatempo”. A leitura vai muito mais além. Segundo Kleiman (1989), a leitura “é uma atividade cognitiva, tem caráter multifacetado, multidimensional, sendo um processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução” (KLEIMAN, 1989, p.28). Entender a função social da leitura é fundamental para todas as disciplinas e não apenas para os professores da língua portuguesa. Repensar as estruturas das aulas e apostar mais na formação integral de nossos alunos e alunas, independente de seu segmento escolar, é algo que está pendente na agenda social das escolas. Soares (2005) afirma que “[...] nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos

– crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2005, p.18).

Sendo assim, as práticas pedagógicas atuais não deveriam mais continuar trabalhando com uma alfabetização engessada e descontextualizada como a da “Eva que viu a uva”. Em uma visão mais Freiriana, não apenas de alfabetização ou letramento, mas de formação de um sujeito crítico e participativo socialmente, é necessário saber também qual o lugar social da Eva, saber quem produz a uva e quem lucra com este trabalho (FREIRE, 1991).

A partir da necessidade de se formar alunos competentes linguisticamente, mas tendo um perfil de alunos da escola pública com grandes dificuldades por sua trajetória de vida, acreditamos que o trabalho com fábulas, como tradição oral que guarda a memória de distintas culturas, poderia colaborar para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do alunado por serem textos curtos, de linguagem simples e com uma aplicação na vida diária. Vale destacar que este tipo de atividade pedagógica também colabora na formação prática de futuros professores através do contato direto com um alunado real.

Metodologia

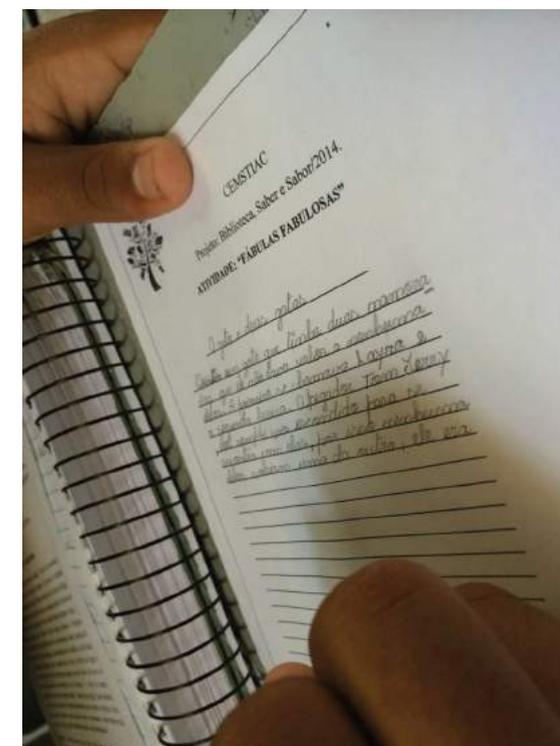
A oficina de “Fábulas Fabulosas” foi realizada com alunos do ensino fundamental de uma escola municipal de Campos dos Goytacazes, como estratégia de incentivo à leitura e escrita dentro de um projeto. O Projeto de pesquisa “Saber e Sabor: o relacionamento dos alunos do Ensino Fundamental com a leitura”, financiado pela FAPERJ (Processo E-26/112.273/2012), montou uma biblioteca na escola em sua primeira fase no ano de 2013. Neste primeiro ano, além da biblioteca, também foram feitas atividades como tenda literária, quebra cabeça musical e baú da imaginação.

No segundo ano do projeto em 2014, realizamos outras atividades como sessões de cinema, acompanhamento da biblioteca e concurso literário. A oficina de “Fábulas Fabulosas” realizadas na segunda fase do projeto, também como ações extensionistas, tinha o objetivo de realizar atividades para envolver estes alunos com os gêneros textuais e literários. A oficina de duas horas de duração foi realizada nas 12 turmas da escola de 6º ao 9º ano.

Inicialmente, foi perguntado aos alunos se eles sabiam o que era uma fábula e se teriam algum exemplo para nos apresentar. As respostas foram quase sempre unânimes, afirmando que fábulas eram textos que havia animais e estes animais falavam. Os

exemplos dados eram das fábulas mais populares como “A raposa e a uva”, “O sapo e o boi”, “A cigarra e a formiga”, etc.

Em seguida, para facilitar o entendimento dos alunos, explicou-se a estrutura de uma fábula, ressaltando a importância da moral como principal elemento em sua construção. La Fontaine e Esopo também foram apresentados como principais escritores deste gênero. Dito isto, uma das bolsistas ficou encarregada de ler uma fábula e reforçar a relevância de haver uma moral que levasse o leitor à reflexão ao terminar a leitura do texto.



Fonte: dados da pesquisa

Após o processo de apresentação da temática aos alunos, estes foram convidados a escrever suas próprias fábulas. Nesse sentido, visando auxiliar a escrita, foram distribuídos para consulta alguns livros deste gênero para os grupos que possuíam, no máximo, três alunos. As bolsistas também escreveram no quadro algumas morais de fábulas bem populares para melhorar o entendimento sobre a atividade como “Quem tudo quer tudo perde”, “Quem desdenha quer comprar” ou “Mais vale dois pássaros na mão que dois voando”, por exemplo.

Ao final da atividade nas 12 turmas foram produzidas 78 fábulas fabulosas pelos alunos. Apesar de alguns textos apresentarem dificuldades com a escrita ou serem cópias pouco adaptadas de fábulas já existentes, a atividade cumpriu seu objetivo de incentivar os alunos tanto com a escrita e descoberta

de novas habilidades, como também propiciando a cada um deles um pouco mais de conhecimento sobre si mesmo. Os nomes utilizados nas fábulas são fictícios para resguardar a identidade dos alunos.

Hora da Fábula

Passado algum tempo de resistência com a proposta de construir uma fábula, seja por vergonha ou mesmo “preguiça”, os adolescentes foram se rendendo a oportunidade de poder expressar suas ideias e poderem, também, dar vida e diferentes destinos aos personagens que estavam escondidos dentro deles. Entre muitas conversas, risadas e reflexões, os jovens fabulistas foram construindo suas narrativas de forma muito criativa.



Fonte: dados da pesquisa

Os alunos eram extrovertidos e comunicativos, mas relatavam dificuldades para escrever, por “medo” da escrita incorreta, da conjugação dos verbos, das regras de pontuação e etc. Com a nossa aproximação, eles esclareceram suas dúvidas e assim foram “abrindo as asas” para deixar que a imaginação e criatividade tomassem o lugar desse “medo”, rendendo, assim, histórias bem-humoradas e leves, expressando fatos

do cotidiano e revelando o quanto escrever é prazeroso.

A aproximação e a interação da equipe do projeto com os alunos foram de suma importância para a realização da atividade e refletiu diretamente no trabalho deles. Esse fato pode ser percebido através da fábula *O gato e duas gatas*, onde os autores colocam duas das bolsistas como personagens de sua história, por exemplo.

O GATO E DUAS GATAS

Existia um gato que tinha duas namoradas, mas ele não dava valor a nenhuma das duas. A primeira se chamava Layra e a segunda Jéssica.

O pegador Tom Jerry sempre saía escondido para se encontrar com elas, por isso nenhuma delas sabia uma da outra. Ele era um cara safado que não amava nem uma, nem outra.

Entretanto, Layra amava ele e Jéssica gostava só do dinheiro. Layra, a que amava, era branca, baixa de 1,58m, tinha os cabelos lisos e longos com as pontas loiras. Ela era muito linda, muito linda mesmo. Além de ser educada, carinhosa, amorosa e sensível. Jéssica era morena clara, olhos castanhos, baixa de 1,62m e era muito baladeira, faladeira, vaidosa e gananciosa.

Um dia, Tom Jerry foi sair com uma e a outra viu. No fim, ele ficou sem ninguém.

Moral: Quem muito quer, nada tem.

Jefferson, Luciano e Júlio (Turma de 9º ano)

Fonte: dados da pesquisa

Os alunos utilizaram as fábulas para se expressarem e através de suas histórias, relataram acontecimentos de seu cotidiano e questões acerca da adolescência como é o caso da autoestima e autoaceitação, tendo em vista as mudanças hormonais, psicológicas e físicas que tanto afligem os jovens em transição.

Tanto a fábula que narra a história do panda como a do tucano como personagens,

deixam claro as angústias desses adolescentes em lidar com sua aparência, sua etnia, seus receios e suas questões juvenis. Não é fácil passar por esta fase de transição, e contar com uma válvula de escape como pode ser a fábula, já que tudo o que acontece é relativo ao personagem e não ao autor, pode colaborar bastante na administração destas situações da vida.

O PANDA COLORIDO

Havia um panda no meio da floresta que dizia estar enjoado de ser preto e branco. Ele dizia:

— Por que sou o único que tenho essas cores? Por que não sou colorido? — e fazia de tudo para se esconder.

Um dia ele decidiu pintar-se de várias outras cores para ir a uma festa. Ao chegar lá todos falavam que ele era muito feio com aquelas cores. Triste, decidiu ir embora, e quando estava chegando na porta, um balde de água caiu sobre ele de cima da porta e toda tinta começou a escorrer. Quando todos viram suas verdadeiras cores, aplaudiram-no e diziam que ele era o mais bonito de todos e feliz ele ficou.

Moral: Nunca tente ser outra pessoa. Orgulhe-se de si mesmo.

Lilian e Lucia (Turma de 7º ano)

Fonte: dados da pesquisa

A BELEZA

Há muito tempo atrás, existia um tucano chamado Roger, ele vivia triste e chateado porque não era como os outros. Os outros pássaros viviam tirando sarro do nariz dele e um certo dia, ele resolveu ir ao Dr. Esquilo para fazer uma plástica e o Dr. Falou:

— Eu posso consertar o seu nariz por mil reais.

E Roger então respondeu:

— Estarei aqui amanhã.

Mas a periquita Maria disse:

— Não vale a pena, você é bonito do jeito que é. Pense um pouco, se olhe no espelho e veja como você é lindo, não vale a pena mudar por besteira.

Roger pensou, passou a noite em claro quando chegou o dia, ele resolveu que não valia a pena mudar por causa de outra pessoa e então falou para o Dr.:

— Resolvi me amar.

Moral: Seja sempre você mesmo.

Juliana, Isis e Ricardo (Turma de 9º ano)

Fonte: dados da pesquisa

A escola fica localizada na área central da cidade e por esse motivo recebe alunos de diversas localidades, principalmente do interior da cidade, onde muitos são de origem

simples. Esses alunos optaram por transformar sua dura realidade social em fábula e o resultado não poderia ter sido mais real e emocionante.

O CACHORRO DE RUA

Um dia nasceu em um estábulo real um cachorro pobre. Seus pais eram servos do rei e um dia foram punidos. O rei disse a eles:

— Abandonem seu filho ou vão ter que passar fome, não quero ele aqui, pois minha filha acabou de nascer.

Tristes, sem solução, colocaram o cachorrinho em uma caixa e o abandonaram. O cachorrinho cresceu, apesar do trauma foi muito feliz, pois encontrou ótimos pais adotivos, teve uma vida maravilhosa de luxo, com bons empregos. Enfim, ele passou por muitas dificuldades, mas ganhou em dobro depois. A vida muda e dá muitas voltas e foi o que aconteceu com ele.

Moral: A vida muda e dá muitas voltas.

Lara, Karina e Paula (Turma de 6º ano)

Fonte: dados da pesquisa



Dentre as questões que afloram na adolescência, uma questão muito recorrente, forte e marcante é a amizade e o companheirismo que, por vezes, podem durar por

toda a vida. Sendo assim, a amizade não poderia deixar de estar representada nas fábulas fabulosas.

O CÃO E O GATO

Havia uma casa com dois animais de estimação: um cão e um gato que não eram muito amigos. Brigavam a todo o momento e em uma das brigas o cão mandou o gato ir embora, e o gato foi. Foi andando pela rua sem saber pra onde ir, e o cão ficou em casa triste até que decidiu ir atrás do gato. Ao encontrá-lo o cão disse:

— Nós não precisamos ficar nessa briga, porque ela não vai nos levar a lugar nenhum.

E o gato respondeu:

— Você está certo. Deus fica triste ao nos ver brigando desse jeito.

E assim eles voltaram pra casa e foram amigos para sempre.

Moral: A briga não nos leva a lugar nenhum.

Maria Helena e Jéssica Jorge (Turma de 8º ano)

Fonte: dados da pesquisa

A VACA GULOSA

Era uma vez, uma vaca muito gulosa que adorava comer mais do que as outras. Ela comia muito e muito, sempre que chegava ao pasto era a primeira a começar a comer, passava horas e horas comendo, era a última a sair. Nunca pensou que a comida um dia poderia acabar. Passados os dias a comida começou a diminuir pouquinho a pouquinho. Um dia a outra vaca sua colega lhe disse:
— Você não está percebendo que a comida está acabando?
A vaca parou e observou as pequenas migalhas que haviam restado no pasto. Foi então que viu que sua colega tinha razão. Pensou no amanhã e parou de comer muito. Ela começou a compartilhar da comida com todas as outras vacas e assim, a comida rendeu mais.

Moral: É preciso pensar no dia de amanhã para não se arrepender depois.

Ellen e Yara (TURMA DE 6º ANO)

Fonte: dados da pesquisa

Levando em consideração que a escola também recebia muitos alunos de comunidades onde havia a presença de atividades ilícitas, alguns alunos oriundos desta realidade relataram sobre fatos que acontecem em seu contexto social, como é o caso da

influência das “más companhias” e das consequências de atitudes impensadas ou imprudentes, que fazem com que algumas histórias nem sempre tenham finais felizes, fato que deixam marcas e lições de vida.

O GATO E O RATO

Um rato do beco era um grande amigo do gato que morava a duas quadras. Eles saíam muitas vezes, iam às festas, à praça e até no campo se divertir. Até que chegaram quatro outros amigos, como: cachorros, ratos e até outros gatos. Eles chamaram os animais (o rato e o gato) para fazer coisas erradas, como: ir a uma mercearia roubar carnes, linguiças e etc... Eles respondiam:
— Não, nós não vamos.
E os outros animais falavam:
— Vamos, parem de ser fracos.
E então eles foram na “pilha” de outros animais e roubaram carne, linguiças e etc... E ainda não conseguiram fugir. E todos eles foram presos no abrigo.

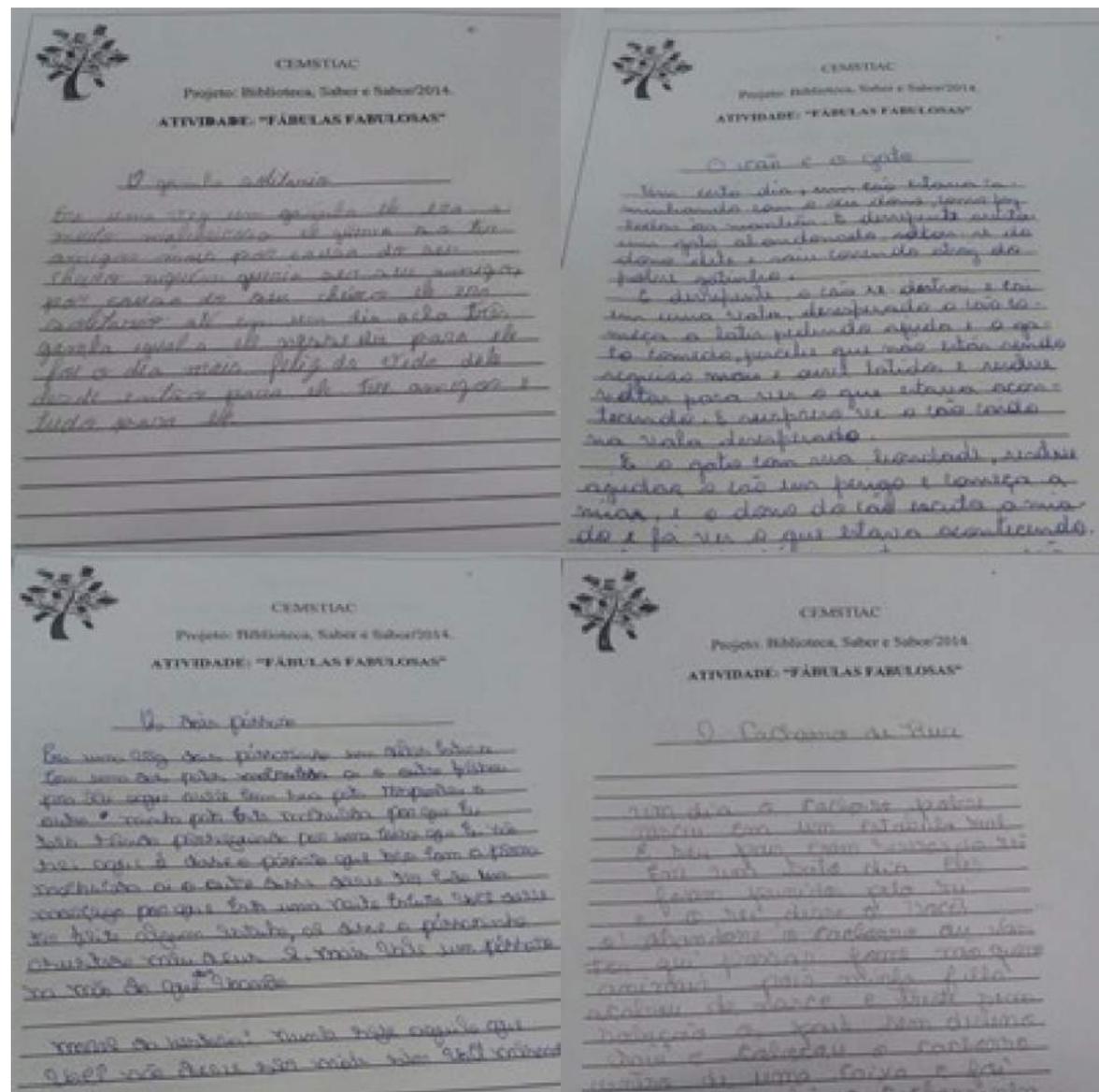
Moral: Nunca caia na “pilha” de outra pessoa, se não você pode se dar muito mal.

José Vicente (TURMA DE 8º ANO)

Fonte: dados da pesquisa

Interessante que, depois das atividades das fábulas, esses mesmos alunos passaram a frequentar a biblioteca com mais assidui-

dade, a pedir indicações de livros, abrindo-se assim para o mundo da leitura através da escrita.



Fonte: dados da pesquisa

A partir da leitura das fábulas criadas pelos alunos, pôde-se perceber que eles começaram a se apropriar da linguagem escrita para expressar seus medos, angústias, alegrias e sentimentos de modo geral. Foi notório reflexões sobre a felicidade em se autoaceitar, a discussão sobre os prejuízos trazidos pelo excesso e pela mentira, a satisfação com as recompensas da vida, o medo da solidão e a tristeza trazida com ela, dentre outros sentimentos claramente expressados pelas narrativas.

A extensão como formação de professores

Se por um lado as atividades do projeto trouxeram oportunidades de descobertas para os alunos do ensino fundamental, pelo outro, trouxe também aprendizagens cheias de significados para um grupo de futuras professoras. Um projeto de extensão é caracterizado por uma ponte que se estabelece entre a universidade e a sociedade, mas também pode ser idealizado como uma ponte que se constrói entre a teoria que ensinamos nas salas de aula dos cursos de graduação e a prática efetiva e *in loco* que estes alunos e alunas podem vivenciar ao longo de seu desenvolvimento acadêmico. Pensar a extensão tanto em quanto pesquisa, mas também como um espaço de formação através do ensino foi uma das propostas

deste projeto que teve a oportunidade de ter em sua equipe sete alunas do curso de Pedagogia da UENF.

De acordo com Farias, Shigunov e Nascimento (2001),

Durante o período de formação inicial, torna-se importante que o aluno tenha o contato com a realidade em que futuramente irá atuar, de modo a amenizar o impacto com a realidade, principalmente para aqueles que irão desempenhar as suas funções docentes em escolas públicas. (FARIAS, SHIGUNOV e NASCIMENTO, 2001, p. 27).

Este contato direto com a realidade de uma escola pública localizada no Centro de Campos dos Goytacazes, onde a maioria de seus alunos era proveniente de famílias menos favorecidas socialmente e residentes na periferia da cidade, foi o palco das experiências de formação das bolsistas durante os dois anos do projeto. As primeiras visitas à escola foram mais tensas, pois os olhares das bolsistas percorriam cada centímetro da escola através de críticas, comparações, frustrações e preocupações. No entanto, a partir do momento em que houve mais interação com os alunos, com os avanços realizados no espaço que tínhamos o desafio de transformar em biblioteca, e através das reuniões de planejamento e elaboração de atividades para os alunos, as bolsistas foram assumindo o projeto como uma oportuni-

dade de intervir naquela realidade e fazer a diferença.

A cada etapa, cada ideia, cada elaboração de atividade, de intervenção, refletíamos sobre o quanto é importante que o professor e o aluno se conheçam e tenham um entrosamento. A atividade das fábulas evidenciou a importância dessa parceria em sala de aula para o engajamento dos alunos. Acredito que pela proximidade que construímos, os alunos se sentiam a vontade para tirar suas dúvidas, para compartilhar suas dificuldades em relação à leitura e escrita, suas histórias de vida, e consequentemente suas ideias e criatividade. Acreditar no potencial dos alunos, incentivá-los e valorizar todo esforço empenhado no trabalho de cada um é o que faz diferença na educação.

(Experiência da bolsista Layra)

Um aspecto importante a destacar na extensão como formação é que, ao invés das aulas teóricas de “como ensinar um conteúdo ao aluno”, um aluno imaginário neste caso, o fato de haver um público concreto para o qual se destinavam as atividades do projeto, favorecia uma dinâmica de planejamento de ações muito mais significativas e com objetivos bem definidos de aprendizagem. E para Rays (2000), o planejamento de ensino pode ser considerado um momento especial no trabalho pedagógico justamente porque é onde se toma decisões e se organiza as situações didáticas para um grupo de alunos dentro de um determinado momento social e histórico (RAYS, 2000).

Através dos relatos de algumas bolsistas é possível verificar parte de suas experiências de formação proporcionadas pela atividade das fábulas.

É muito gratificante vivenciar essa metamorfose, perceber que a maneira de apresentar a atividade é crucial para a aceitação desta. Buscamos sempre trabalhar de forma dinâmica e nos comportávamos sempre de igual para igual com eles e tenho certeza que essa “igualdade” nos aproximava. Andar pela sala, ir de grupo em grupo, questionar o que estão fazendo, tirar dúvidas de ortografia e principalmente incentivar por meio de palavras e elogios o processo de criação surtiam muito efeito e com a atividade de fábulas não foi diferente...

(Experiência da bolsista Camille)

A atividade com as fábulas me fez perceber o quanto é importante incentivar os alunos a ler e escrever independentemente do que pareça ser a vontade deles, pois neste trabalho, pude perceber que a partir do incentivo e da apresentação do tema, os alunos deixaram a imaginação entrar em ação e criaram textos incríveis que nos surpreenderam, inclusive aqueles que os professores falavam que era impossível fazê-los prestarem atenção e escreverem (...). Essa atividade me surpreendeu e me motivou a sempre buscar mais dos alunos, mesmo quando eles não pareçam muito receptivos à proposta, pois todo esforço valerá a pena.

(Experiência da bolsista Samara)

Em seu processo de formação mais prática, as bolsistas destacaram aspectos relacionados ao planejamento, à importância

de estimular os alunos, o acompanhamento das atividades como parte do trabalho docente e a necessidade de se acreditar na capacidade de seus alunos e alunas. Apenas a presença do professor em sala de aula “transmitindo” o conteúdo para os alunos não é o suficiente para que haja aprendizagem. Um professor precisa dominar várias habilidades e saberes para alcançar seu aluno, mas acreditar que este aluno tem um mínimo de capacidade para aprender ou para expressar suas ideias é fundamental para que esta aprendizagem ocorra. Vasconcellos (2000) frisa bastante que de forma alguma podemos subestimar as potencialidades que nossos educandos trazem para a sala de aula.

Outro fator importante destacado pelas bolsistas neste processo educativo e formador foi a interação e proximidade que professor e aluno deveriam estabelecer através de uma comunicação eficaz. O ensinar é um ato comunicativo, e quando não há comunicação clara, o ensino nem sempre acontece. Comunicação no seu significado mais singelo é onde uma pessoa fala e a outra entende o que foi falado. Nesse sentido, Moran (2003) destaca que, “o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança com seus alunos, pelo equilíbrio, pela competência e pela simpatia com que atua. (Moran, 2003

p.58). Entender esta relação de confiança, por exemplo, é algo que se aprende na prática, não se ensina, apenas se demonstra.

Ter participado do projeto me fez aprender na prática o papel do professor em sala, a importância do incentivo, do “bom dia, como está?” Que acalenta e principalmente a lição que com vontade e paciência, os objetivos são cumpridos. Ensinar não é fácil e muitas vezes são diversos fatores que vão contra, principalmente na realidade pública, mas a opção desistir não pode existir. Não existe receita ou fórmula mágica, o segredo é a paciência e persistência.

(Experiência da bolsista Camille)

Esta atividade de construção de fábulas não só contribuiu para o desenvolvimento dos alunos, como também para a nossa formação enquanto futuras professoras, que aprendemos que as atividades práticas com fábulas nos ajudam a enfrentar o desafio diário de despertar o interesse dos alunos pela leitura, além de contribuir com a formação de valores de maneira mais significativa. Aprendemos também, a jamais deixar de acreditar na capacidade de nossos alunos, independente das dificuldades de leitura, escrita e interpretação que apresentam.

(Experiência da bolsista Rosilani)

Realizar as oficinas de fábulas como atividade de estímulo a leitura e escrita dentro de um projeto de extensão, mas também como oportunidade de formação de futuras professoras da educação básica, legítima a ação universitária em sua função social e colabora com a consolidação do tripé

acadêmico voltado para práticas de ensino, extensão e pesquisa.

Resultados e discussão

O incentivo à leitura é uma das funções primordiais da escola para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento integral dos sujeitos, pois, geralmente, ela é o espaço privilegiado que propicia o acesso aos livros.

Portanto, é imprescindível que a escola crie possibilidades para os alunos se envolverem com a leitura de modo dinâmico, participativo e significativo para que não fiquem condicionados a ler somente o que é solicitado em sala de aula e possam desenvolver o hábito pela leitura autônoma e cada vez mais independente da mediação do professor.

Nesse sentido, desejamos apresentar os resultados da oficina “Fábulas Fabulosas” que teve como objetivo incentivar a leitura e a escrita dos alunos do ensino fundamental, pois é visível que cada vez mais nossos jovens não estão adquirindo o hábito de ler, o que certamente provoca sérias consequências de natureza linguística e social, já que a falta da leitura dificulta a compreensão de mundo e impossibilita o desenvolvimento da interpretação e produção textual.

Para conhecer um pouco sobre as práticas de leitura dos alunos e sua relação com o

gênero textual adotado, elaboramos um questionário ao final do projeto referente a diversos aspectos, tais como: o incentivo à leitura na escola, motivos pelos quais frequentam ou não a biblioteca, a influência da família na construção do hábito de ler, a relação entre fábula e sua moral correspondente, entre outros levantamentos.

Vale ressaltar que no momento da coleta desses dados, a escola já contava com a biblioteca à disposição dos alunos, professores e de toda a comunidade escolar. Sendo assim, para identificar se os alunos estão cultivando o hábito pela leitura, é importante conhecer qual tem sido o incentivo da escola.

Neste gráfico é possível perceber que os alunos consideram ter um bom incentivo à leitura na sua escola. Entretanto, mesmo com esse bom incentivo que os alunos dizem ter, sobretudo fruto do projeto “Saber e Sabor”, ainda foi notada certa resistência deles em participar de atividades que envolvessem leitura e escrita, como foi o caso da oficina que propomos, por exemplo. O que nos leva a acreditar que os alunos estão sendo incentivados a ler apenas o que é cobrado em sala de aula, como, por exemplo, nos momentos dos exercícios e nas provas. Embora possa haver um bom incentivo à leitura, este não tem sido suficiente para fazer a diferença na vida dos alunos.

Por outro lado, sabemos que uma trajetória

Como tem sido o incentivo à leitura neste ano de 2014 em sua escola?

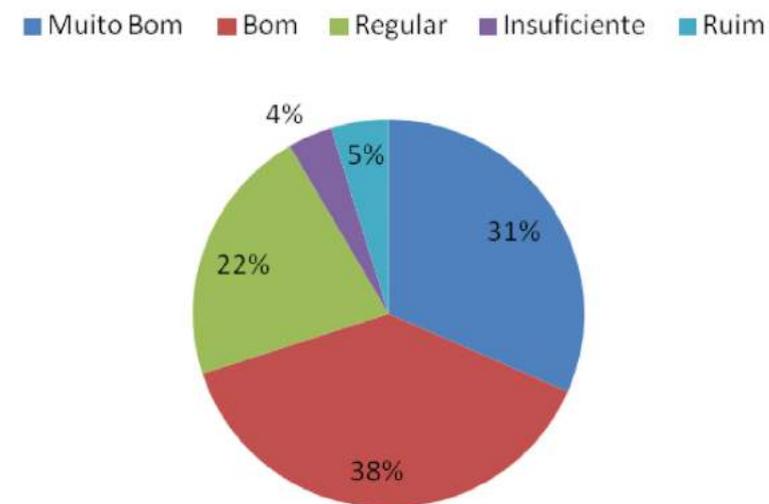


Gráfico 1

Fonte: dados da pesquisa

ria de leitura não se faz de um dia para o outro. E mesmo a leitura tendo benefícios para o crescimento pessoal, o gostar de ler é um processo que pode ser lento. O gosto pela leitura nasce nas pessoas à medida que estas vão sendo estimuladas, vão convivendo com bons leitores e obras literárias das mais diversas, ou seja, ninguém nasce gostando de ler.

A fim de conhecer um pouco mais sobre o incentivo à leitura na escola, perguntou-se sobre a finalidade pela qual os professores indicavam os livros da biblioteca. O gráfico 2 aponta que grande parte dos docentes não indicavam os livros.

Seus professores indicam livros da biblioteca para:



Gráfico 2

Fonte: dados da pesquisa

Entende-se que mais importante que ter os livros ao alcance dos alunos, é receber o incentivo para que o contato com os mesmos seja estabelecido. Portanto, cabe à escola esse papel de incentivador ao hábito de ler, sobretudo ao professor, que lida diretamente com os alunos e deveriam ser conscientes da importância da leitura para o bom desempenho dos mesmos. De acordo com Lerner (2002),

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor.

(LERNER, 2002, p. 95)

Para a autora, a sala de aula e a escola em geral precisam motivar os alunos a praticar a leitura como um processo natural que fortalece o relacionamento entre o ensino e a aprendizagem, tornando-os leitores mais assíduos no exercício diário da construção do conhecimento.

Foi perguntado também sobre a partir de quem deveria vir o incentivo à leitura e a maioria dos alunos apontou que a comunidade escolar é a principal responsável por motivar o hábito da leitura, seguido dos professores, independente da disciplina que lecionam.

Você acha que o incentivo a leitura deveria partir:

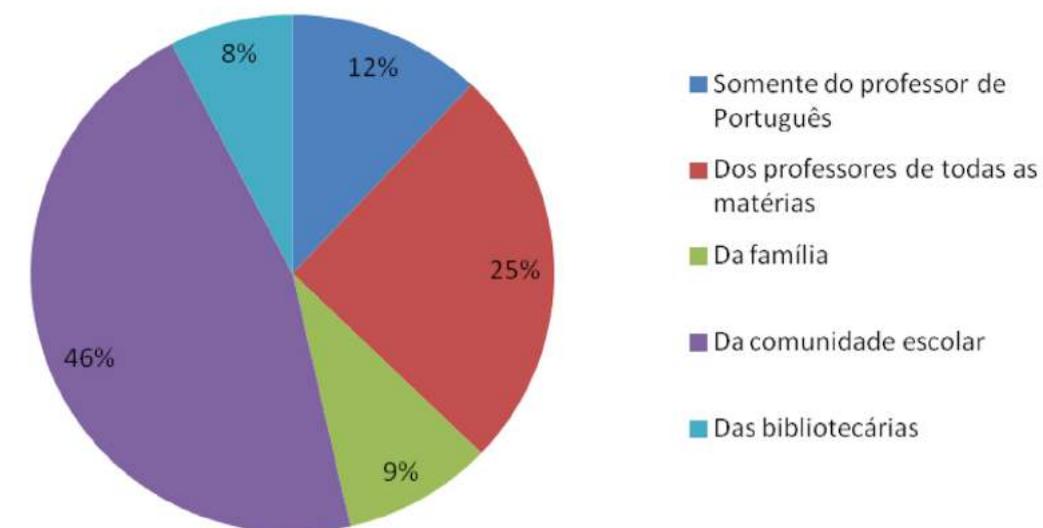


Gráfico 3

Fonte: dados da pesquisa



A escola como um todo tem por responsabilidade proporcionar aos seus alunos condições de acesso à leitura, pois ela é o ponto de apoio sobre a divulgação da mesma. Oferecer um espaço que oportunize o contato com diferentes estilos de textos, possibilita uma interação mais significativa do aluno com a língua escrita, incita a curiosidade e contribui para a formação de novos leitores.

Os professores foram apontados pelos alunos como o segundo grupo pelo qual deveria partir o incentivo às práticas de leitura. O estímulo à leitura permite que os jovens desenvolvam sua capacidade de imaginação, criatividade e criticidade. Sabe-se que essa função não cabe apenas ao professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que as dificuldades de compreensão afetam diretamente o desempenho dos alunos em todas as áreas do conhecimento ao longo de sua escolaridade. De acordo com Silva (2002, p.16),

A leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento. (SILVA, 2002, p.16).

Portanto, o professor deverá, antes de tudo, ser um bom leitor e praticar a leitura constantemente em seu fazer pedagógico, evitando a leitura mecanizada e descontextualizada que impossibilita o aluno a pensar além dos muros escolares.

Para Kramer (2001), “É impossível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores...” (Kramer, 2001, p.103). Pode-se perceber através da afirmação de Kramer, que talvez muitos professores não trabalhem com a leitura, independente da matéria que lecionem, justamente porque fora da escola também não são leitores. A relação pessoal do professor com a leitura pode influenciar de forma significativa o alunado, pois este, independente de sua vontade, é uma referência em sala de aula.

A partir da realização da oficina “Fábulas Fabulosas”, que nos deu um retorno bastante produtivo, buscou-se saber um pouco mais a respeito da compreensão dos alunos sobre esse gênero textual no questionário aplicado ao final do projeto. Para isso, pedimos que eles interpretassem a fábula “A Raposa e as Uvas” em que uma raposa por não conseguir pegar algumas uvas no cacho acaba por difamar a qualidade e condições das uvas.

O gráfico a seguir mostra que a maioria dos alunos não soube relacionar a fábula a sua moral correspondente.

Leia a fábula a seguir e marque a moral correspondente

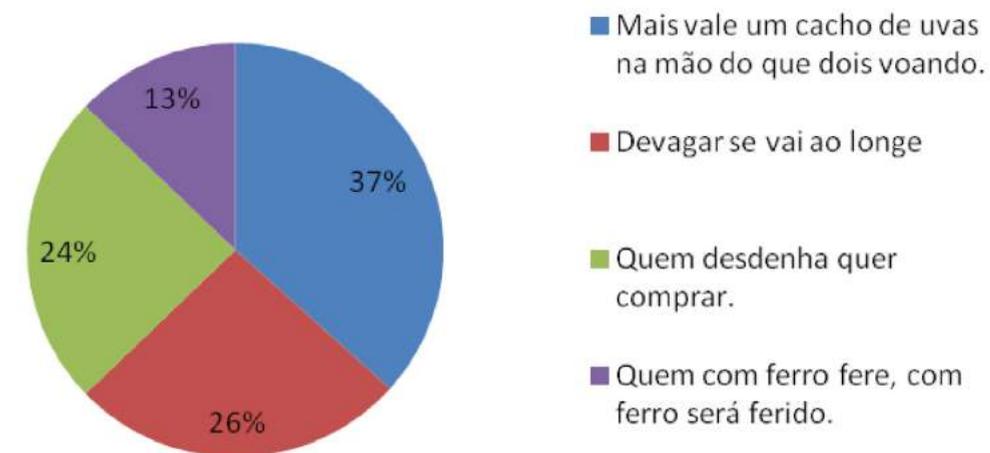


Gráfico 4

Fonte: dados da pesquisa

É interessante notar que a oficina que promovemos em sala de aula se apresentou de forma positiva para os alunos, entretanto, apenas uma atividade não foi suficiente para desenvolver a compreensão de conhecimentos relevantes à prática social. Esta constatação evidencia a ausência de ações sistematizadas que visam o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos.

Por mais que as fábulas sejam um impor-

tante recurso didático para a formação de leitores proficientes, é um trabalho que requer tempo, disposição e envolvimento dos educadores. Na realidade pesquisada, este trabalho ainda não é desenvolvido de modo efetivo.

Conclusões

O objetivo deste artigo foi apresentar algumas fábulas escritas por alunos do en-

sino fundamental que participaram de um projeto que prezava pelo incentivo à leitura e escrita. Considerando que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento do aluno na escola e em sua vida social, é importante que esta habilidade seja trabalhada diariamente e incansavelmente. Aquele que pratica a leitura conseqüentemente consegue interpretar o que o rodeia e principalmente consegue enxergar e identificar situações que passariam despercebidas. Além do mais, a leitura tem influência direta na escrita, ferramenta muito importante em uma sociedade como a nossa, onde cada vez mais a comunicação é feita por mensagens. Quando nos referimos a jovens, a prática da leitura se torna mais importante, pois nesta fase da vida eles estão em processo de construção do que serão no futuro e por meio do incentivo, eles podem ser leitores ativos.

Como os resultados apontam, o hábito da leitura e escrita não é tão presente na escola onde o projeto foi realizado, desta forma a resistência inicial para a realização da atividade foi compreensível, mas a paciência e persistência proporcionou um excelente resultado.

A atividade proposta nos revelou que a escola tem muitos alunos com potencial, mas que pelo pouco estímulo por parte dos professores e da instituição como um todo, estes não têm sido bem aproveitados. Identifica-se, dessa forma, a dívida de muitas es-

colas para com a sociedade. As instituições escolares são responsáveis, juntamente com a família, de formar um cidadão crítico e participativo e a leitura se configura como uma grande ferramenta para tal, mas se esta não tem sido incentivada, conseqüentemente os jovens estão menos questionadores e participativos socialmente.

A partir do que foi exposto e discutido neste trabalho, é possível concluir que a maneira como se propõe uma atividade interfere diretamente no resultado dela. Talvez se não tivéssemos estimulado o alunado ao longo do projeto, não teríamos fábulas tão boas e coerentes para apresentar. Sendo assim, pode-se concluir que durante a realização da oficina aqui apresentada, bem como ao longo de todo o projeto, o aprendizado foi mútuo, tanto por parte dos alunos quanto para as bolsistas. Vivenciar a realidade de uma escola e as adversidades existentes nesse ambiente proporcionou a uma experiência única. Refletir sobre a prática na prática é um desafio, mas ao mesmo tempo proporciona grande aprendizado.

As experiências de êxito que o alunado obteve na atividade “Fábulas Fabulosas” foi um passo do longo percurso que eles terão que percorrer para se tornarem leitores. Ler e escrever exige concentração, requer conhecimentos gramaticais prévios e principalmente necessita de tempo. O hábito da leitura e escrita não nasce com a gente,

é algo construído e para tal, necessita do compromisso, esforço e exemplo de outro alguém, que no caso do ambiente escolar, é o professor. Sem alguém para mostrar e iluminar o caminho, os obstáculos são tantos que a desistência é certa.

REFERÊNCIAS

- FARIAS, G. O. SHIGUNOV, V. NASCIMENTO, J. V. do. *Formação e Desenvolvimento Profissional dos Professores de Educação Física*. In: SHIGUNOV V. SHIGUNOV NETO A. (Org.), *A Formação Profissional e a Prática Pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física*. Londrina, PR: O Autor, 2001.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- KATO, Mary A. *No mundo da Escrita*. São Paulo: Ática, 1993.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KRAMER, Sônia. *Leitura e escrita como experiência- notas sobre o seu papel na formação*. In: ZACCUR, E. (Org.) *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 7 ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- RAYS, O. A. *Trabalho pedagógico: hipóteses de ação didática*. Santa Maria: Pallotti, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A produção da leitura na escola*. Pesquisas x Propostas. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico*. 7º Ed. São Paulo. 2000.



A Proposta de um Novo Olhar na Educação Brasileira

The Proposal for a New Look in Brazilian Education

Sharlys Jardim da Silva Santos¹, Shirlena Campos de Souza Amaral², Gabriela do Rosario Silva³, Amanda Leal Castelo Branco⁴, Yuri da Silva Kurosawa⁵, Lyzandra Borges de Souza⁶, Mayerlin Sanchez Valencia⁷

RESUMO

O presente trabalho discorre sobre o projeto de extensão/pesquisa intitulado “Direitos humanos, reconhecimento e diversidade: o respeito às diferenças na escola”, desenvolvido por um grupo de extensionistas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) em parceria com o Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos, localizado no município de Campos dos Goytacazes, região norte do Estado Rio de Janeiro, durante o ano de 2015. O objetivo é apresentar a proposta do projeto de extensão/pesquisa, os resultados e os desafios vivenciados durante sua implementação. Desse modo, no primeiro momento será apresentado o cenário da escola contemplando os temas: Homofobia, Sexualidade e Diversidade. A segunda seção se dedicará exclusivamente ao projeto de extensão e por último, na terceira, serão tratados os novos desafios, frutos da experiência obtida na aplicação do Projeto de Extensão no Liceu.

Palavras-chave: Sexualidade. Escola. Homofobia. Diversidade.

ABSTRACT

This paper discusses the extension project / research entitled “ Human rights, recognition and diversity: respect for differences in school “, developed by a group of extension of the State University of Norte Fluminense (UENF) in partnership with the College State College Courses of Humanities , located in the city of Campos dos Goytacazes , north of the state Rio de Janeiro, during the year 2015. the goal is to present the proposed extension / research project, the results and the challenges experienced during his Implementation. Thus, the first time will be presented the school setting contemplating the themes: Homophobia, Sexuality and Diversity. The second section will be devoted exclusively to the extension project and finally, in the third, new challenges, fruit of the experience gained from the implementation of the Lyceum Extension Project will be handled.

Keywords: Sexuality. School. Homophobia. Diversity.

1 Psicólogo e mestrando em Cognição e Linguagem na UENF; E-mail: sharlysjardim@hotmail.com

2 Professora dos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da UENF; E-mail: Shirlenacsa@gmail.com

3 Pedagoga e mestranda em Cognição e Linguagem na UENF; E-mail: gabi.dorsilva@gmail.com

4 Professora da Educação Básica e mestre em Educação; E-mail: amandalealcb@gmail.com

5 Professora da Educação Básica e Bolsista de Extensão Universitária da UENF; E-mail: yurikurosawa@gmail.com

6 Graduanda em Administração Pública e Bolsista de Extensão Universitária da UENF; E-mail: lyzandra_borges@hotmail.com

7 Bolsista de Extensão Universitária da UENF; E-mail: mayerlinsanchezvalencia@gmail.com

Homofobia, sexualidade e diversidade: a escola no centro dos debates

Iniciamos abordando a “aguçada” curiosidade despertada nos alunos em relação a assuntos diversificados, e, que, na grande maioria das vezes os temas são ligados à sexualidade que “surtem” pelos cantos da escola, mas terminam por fazer sentir sua presença no meio das aulas. “[...] Abordar certos temas ligados à sexualidade e mesmo ao gênero diante de uma classe de alunos pode ser quase completa novidade para alguns e matéria de total conhecimento, quando não de experiência prática, para outros” (SEFFNER, 2011, p. 562).

A escola tem sido uma das instituições privilegiadas para realizar a educação sexual. Além de ser um espaço formativo e humanizador, há como prerrogativa legal o incentivo governamental para que se ofereça nesse âmbito o esclarecimento formal sobre sexualidade – como pode ser visto no volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental.

(BRASIL, 1997 apud MAIA et al., 2012, p. 152).

A partir de Maia et al. (2012) é possível entender que o trabalho de “educação sexual formal é fundamental para romper ideias cristalizadas e construídas na sociedade, formando um ser humano consciente das relações sociais a que está submetido, prin-

cipalmente considerando esse ser humano no período da adolescência” (p. 152).

Se olharmos para a escola a partir de uma perspectiva histórica, poderemos ver as diferentes formas como ela foi conclamada a colocar a sexualidade em discurso e como tais questões estão ligadas a fatos constituídos como problemas sociais no contexto e no momento em que estão situados. Estratégias pedagógicas foram criadas de modo a administrar a sexualidade e a vida social. Assim, as intervenções sobre a sexualidade na escola passaram por diferentes focos de atenção, como o onanismo, as DSTs, a aids, a chamada gravidez na adolescência e agora o respeito à diversidade sexual

(ALTMANN, 2013, p. 73).

A equipe pedagógica da escola deve ter em mente que a adolescência deve ser vista “como um fenômeno construído historicamente, um período de vida que não pode ser considerado independentemente do contexto social, cultural ou político no qual o indivíduo está inserido [...]” (MAIA et al., 2012, p. 152).

Segundo Branco et al. (2015),

A partir da segunda metade dos anos 80, no Brasil, a sexualidade (e a homossexualidade) passou a ser discutida em várias instâncias sociais, inclusive nas escolas. Essa inserção foi oportunizada pela preocupação com o combate a doenças sexualmente transmissíveis e fez com que organismos oficiais como o Ministério de Educação e Cultura, passassem a estimular projetos de educação sexual. Nessa direção, em

1996, o Ministério da Educação (MEC) incluiu a orientação sexual como tema transversal, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (p. 833).

No que concerne à homofobia e à sexualidade na escola, podemos observar que historicamente os homossexuais foram e ainda continuam sendo vítimas de preconceito, discriminação, incluindo violência verbal, física, moral e até mesmo sexual. Contudo, embora a escola seja considerada como um espaço privilegiado para a discussão das temáticas relacionadas ao corpo, gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, a mesma tem proferido discursos hegemônicos, que não contribuem para a discussão e superação dessa problemática.

Tendo em vista toda essa problemática e buscando transformações no tratamento social das questões que envolvem a sexualidade, o Governo Federal, a partir do ano de 2004, em parceria com os movimentos em prol dos direitos humanos e movimentos civis organizados como LGBT, uniram-se democraticamente, para expor e requerer da sociedade o direito à diversidade e à liberdade sexual (NOTA OFICIAL, 2011). Parte das ações foi o “Kit Escola sem Homofobia”, por meio da qual, o Ministério da Educação pretendia formar trabalhadores da educação atentos às questões de gênero e sexualidade e promover ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais

(BRANCO et al., 2015, p. 834).

Os objetivos que circunscrevem o programa “Brasil sem Homofobia”, pertencente às ações do “Kit Escola sem homofobia” se interpretam na intenção de “[...] promover a cidadania de gays, lésbicas, travestis, transgênicos e bissexuais”, tendo em vista a equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas (BRASIL, 2004, p. 11).

A sexualidade¹ na escola é componente curricular que tem sido tratada de forma constante pelos estudiosos da área e, também, é uma preocupação do Ministério da Educação (MEC), eis que toma contornos hoje diversos daqueles que vivenciava a sociedade a alguns anos, de maneira que o MEC, objetivando abalizá-lo, deu início ao projeto Escola sem Homofobia, em 2004 e em 2011 deu origem a uma cartilha², que deveria ser impressa e distribuída na rede pública educacional. Porém, o projeto foi suspenso no mesmo ano, em razão da pressão de grupos conservadores da sociedade civil e do Congresso, restringindo a sua divulgação aos meios eletrônicos.³

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular

1 Na tratativa da temática recorre-se ao trabalho Junqueira (2007), denominado “O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar”.

2 Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/apresentacoes/escola_sem_homofobia1.pdf>. Acesso em 02 maio de 2015.

3 Disponível em: ><http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml>>. Acesso em 02 maio de 2015.



dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de aprendizagem de que as regras do espaço público permitem coexistência, em igualdade, dos diferentes (BRASIL, 1997, p.117).

Santos et al., (2015) expõe que os temas relacionados à orientação sexual são temas transversais nos PCN. Sendo assim, o objetivo não deve ser de intitular determinada disciplina para ser exclusivamente responsável em oferecer discussões, pelo contrário.

De uma maneira geral, as temáticas corpo e sexualidade são tratadas na educação básica apenas no âmbito das disciplinas de ciências e/ou biologia, privilegiando os aspectos fisiológicos, anatômicos e genéticos que os envolve, focalizando, as diferenças anatômicas e fisiológicas do aparelho reprodutor masculino e feminino, a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e métodos contraceptivos [...] (BRANCO et al., 2015, p. 834).

De acordo com os PCN, tanto as temáticas referentes às questões sexuais e étnico-raciais “devem ter uma abrangência a todas as disciplinas pré-definidas nos seguimentos, e cabe exclusivamente ao professor incluí-las em suas disciplinas em formas de debates ou de reflexões” (p.865 e 866).

A colocação da sexualidade em discurso dentro das escolas é anterior e mais frequente do que nos campos de formação profissional. Assim, [...]

os temas e as formas de abordá-la variam historicamente, estando relacionados ao que é visto e constituído como problema social no momento. Se a escola já foi acionada para intervir diante da masturbação, das DSTs, da aids e da gravidez, hoje ela é mobilizada a intervir no combate à homofobia, trabalhando no sentido de contemplar a diversidade sexual. A expressão diversidade sexual vem sendo utilizada de maneira ampla, em diferentes áreas, como movimentos sociais, políticas públicas e educação (ALTMANN, 2013, p. 75 e 76).

Altmann (2013) acrescenta dizendo que “[...] são muitos os desafios que são colocados, mas são igualmente muitas as possibilidades educativas em torno da diversidade sexual e da formação profissional. Cabe a nós, profissionais da educação, abrir e ocupar os espaços” (p. 80).

Ora, compreender as questões de gênero e de sexualidade a partir do ponto de vista das construções culturais e sociais permite à sociedade de um modo geral, e à escola em particular, contribuir para a solução de grandes problemáticas como a violência contra a mulher, as novas configurações familiares, as novas conjugalidades e, sobretudo, questionar, refletir e desmistificar a heteronormatividade, responsável pela discriminação, pelo preconceito e pela violência contra sujeitos que possuem identidades sexuais diferentes da heterossexual (BRANCO et al., 2015, p. 836).

Segundo Altmann (2013) “[...] outras possibilidades educativas ligadas à diversidade

sexual podem ser construídas a partir da arte, como artes plásticas, filmes, curtas-metragens, literatura adulta e infantil, entre outros” (p. 8). Esses recursos podem contribuir para uma abordagem da sexualidade que vá além da sua dimensão biológica.

O Projeto de Extensão: “Direitos Humanos, Reconhecimento e Diversidade: o respeito às diferenças na escola”

O projeto de extensão “Direitos humanos, reconhecimento e diversidade: o respeito às diferenças na escola” vem sendo desenvolvido no Centro de Ciências do Homem (CCH), da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em parceria com o Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos. O projeto pertence à linha de extensão denominada Grupos Sociais Vulneráveis, que se dedica à discussão das questões de gênero; etnia; orientação sexual; diversidade cultural; credos religiosos; dentre outros. Essa linha dirige atenções à educação, saúde, assistência social, emancipação, respeito à identidade, inclusão, promoção, defesa e garantia de direitos de grupos sociais em situação de vulnerabilidade. Em relação à temática do projeto, buscamos uma articulação entre Direitos Humanos e Educação.

A importância e pertinência do projeto evidenciam-se no fato de, na atualidade, presenciarmos a emergência de reivindicações por uma cultura de Direitos Humanos, bem como a inclusão desta na formação cidadã dos educandos. Os diferentes setores da sociedade, dentre estes os movimentos sociais, têm defendido o fim do preconceito e da discriminação de raça/cor e etnia e o respeito às diversas possibilidades de expressão e vivência da sexualidade.

Refletindo acerca dos direitos humanos, educação e interculturalidade, Candau (2008) afirma que as instituições educativas devem favorecer os processos de emponderamento dos sujeitos, visando promover transformações sociais; melhorar as condições de vida de grupos historicamente marginalizados; superar o racismo; a discriminação de gênero; e também, a discriminação étnica e cultural. Em suma, a escola, instituição educativa formal, deve privilegiar a formação de cidadãos capazes de reconhecer as assimetrias de poder entre os diferentes grupos culturais, de trabalhar os conflitos e promover relações solidárias.

Nessa perspectiva, o objetivo do projeto “Direitos Humanos, Reconhecimento e Diversidade: o respeito às diferenças na escola” visa Oportunizar aos professores que atuam no Colégios Estadual Liceu de Humanidades de Campos um (re) pensar coletivo das práticas educacionais e culturais no que



se refere à temáticas: sexualidade, racismo e direitos humanos no cotidiano escolar.

Inicialmente foram aplicados questionários estruturados aos alunos do ensino médio regular da instituição. Segundo Raupp e Reichele (2003, p. 165), o questionário permite “coletar informações e opiniões que podem vir a ser usadas na avaliação de uma ocorrência ou fenômeno”. Uma de suas vantagens é a possibilidade de aplicação simultânea do instrumento. O questionário era composto por dez perguntas e seu objetivo foi identificar e analisar a forma como os discentes se autodeclararam quanto à cor/raça e à orientação sexual. Os dados coletados foram analisados segundo a Estatística Descritiva que oferece a descrição das características de determinada população ou fenômeno e o estabelecimento da relação entre as variáveis e serão apresentados no decorrer deste estudo.

Ademais foram propostas duas oficinas, cujo público alvo seriam os docentes que lecionam no Colégio Estadual Liceu de Humanidades. A primeira oficina intitulada “Direitos Humanos e Sexualidade”, se propõe a apresentação das concepções dos Direitos Humanos e suas dimensões, delimitando os conceitos que o constituem, e construindo coletivamente estratégias para tratar o tema em sala de aula e sua compreensão em outros contextos sociais, e contribuir para a construção de novas interações dentro dos

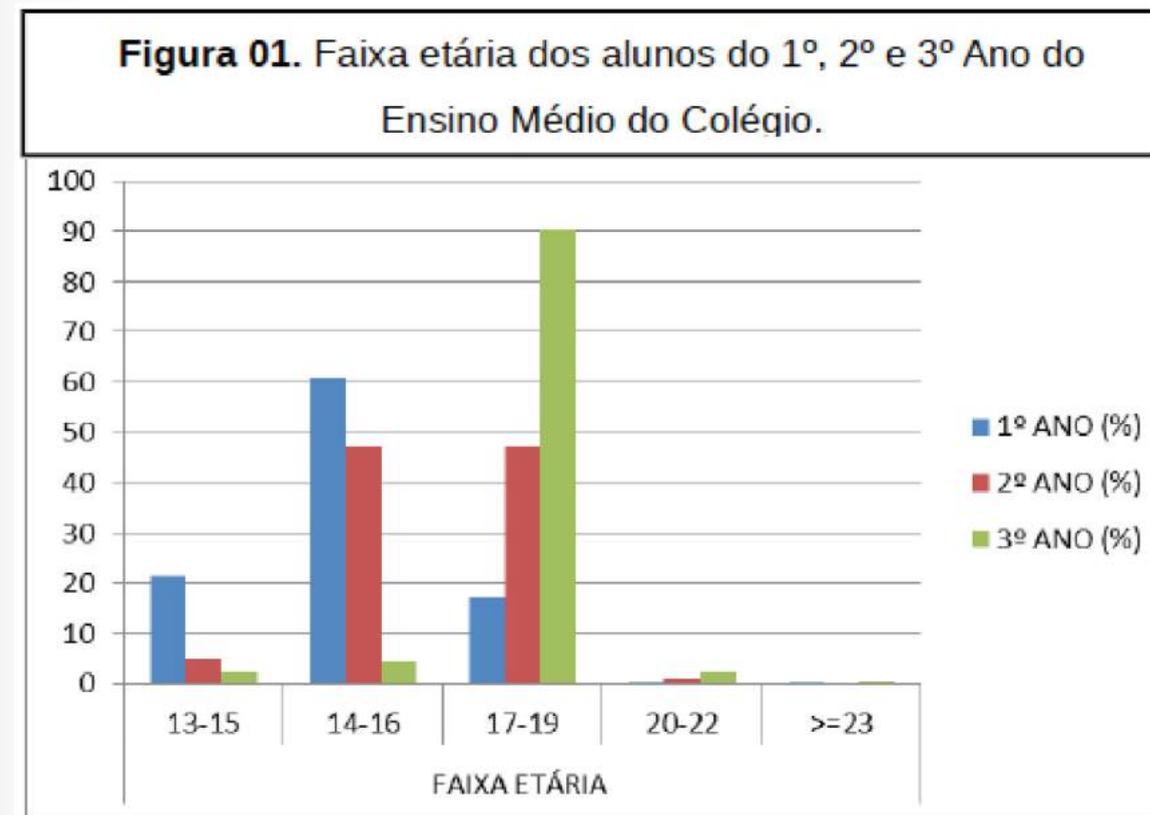
princípios norteadores dos Direitos Humanos, a partir da auto declaração dos alunos e das formulações e diretrizes contemporâneas sobre a temática. Assim, será dado enfoque à diversidade sexual, promoção dos valores de autoafirmação, liberdade e igualdade. Focalizando também, a temática de respeito às diversas formas de expressão sexual, como direito à diversidade, à não-discriminação e o direito à proteção de minorias. Propõe-se, ainda, no desenvolvimento da mesma, o estudo de materiais ligados a tal temática, como por exemplo, a cartilha elaborada pelo MEC, denominada “Brasil sem Homofobia”, de forma a proceder com um crucial e necessário avanço na ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania, consolidando direitos políticos, sociais e legais tão arduamente conquistados pela comunidade LGBT na luta contra a homofobia e demais formas de discriminação em razão da orientação sexual.

A segunda oficina “Educação não tem cor: o racismo na escola” aborda princípios voltados à igualdade que exige que as especificidades e as diferenças entre todas as pessoas sejam observadas, reconhecidas e respeitadas. Somente mediante essa perspectiva é possível passar da igualdade formal para a igualdade material ou substantiva. A partir desta concepção buscar-se-á proporcionar aos professores uma análise reflexiva quanto aos direitos dos afrodes-

centes - e os conceitos a eles intimamente relacionados -, por muito segregados em nossa sociedade; destacando temas como a Lei 10.639/03 e sua efetividade nas salas de aula, bem como a análise de materiais preparados para tal fim, como é o caso do livro “Superando o racismo na escola”, organizado por Kabengele Munanga, apoiado pelo MEC, e que tem notas de importantes autores do tema.

Diante disso, neste trabalho apresentamos os dados coletados por meio do questionário estruturado.

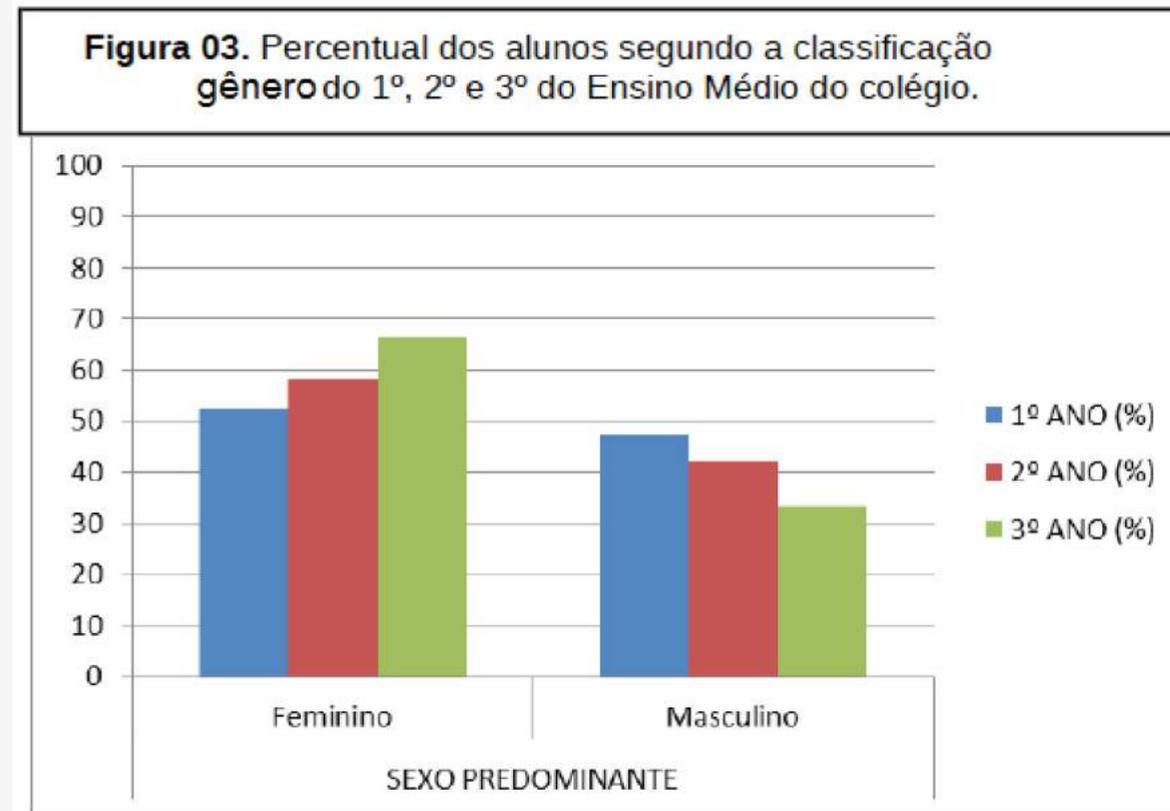
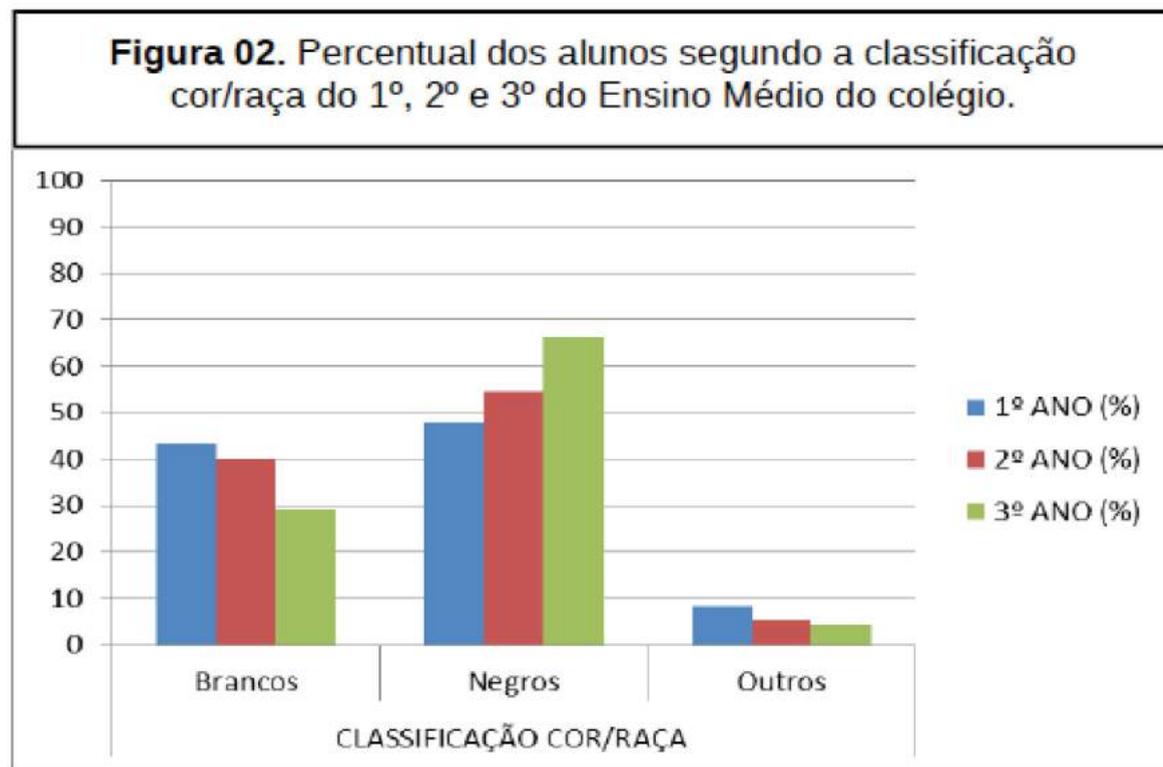
Na Figura 1 apresentamos os dados relativos à faixa etária dos estudantes. Na 1ª série do Ensino Médio, 60% dos educandos têm entre 14 e 16 anos; na 2ª série, há quase um empate entre as faixas etárias entre 17 a 19 anos e entre 14 a 16 anos a maioria (aproximadamente 48%), e na 3ª série, alunos, 90% dos estudantes têm entre 17 e 19 anos.



Antes de considerarmos a segunda pergunta, é importante destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza cinco categorias de cores para classificar a população brasileira, são elas: branca, preta, parda, amarela, Indígena. E a cor negra consiste na junção entre as cores preta e parda. Nesse sentido, na Figura 02 estão apresentadas as cores que os estudantes das três séries do Ensino Médio do Colégio Estadual Liceu de Humanidades de Campos se atribuem.

Observamos que a maioria dos alunos se considera negro. Na 1ª série, 48% dos alunos se declararam negros, 44% brancos e 8% de outras etnias. Na 2ª série, 54% dos alunos se declararam negros, 40% brancos e aproximadamente 5% de outras etnias. Já 3ª série, 66% dos alunos se declararam negros, 29% brancos e aproximadamente 5% de outras etnias.

A terceira pergunta foi referente ao gênero. Na Figura 03 observamos que em todo o Ensino Médio, a predominância é do gênero feminino.

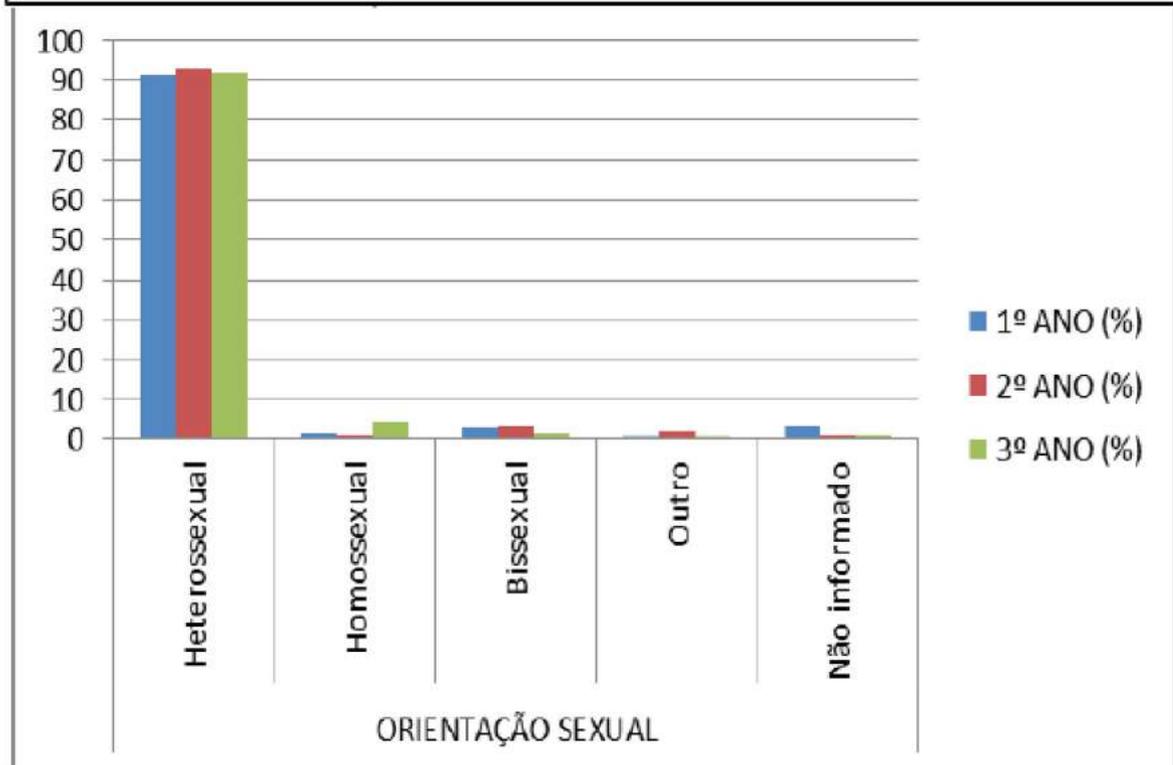


No 1º Ano 52% dos alunos são do gênero feminino e 48% do gênero masculino. No 2º ano 59% dos alunos são do gênero feminino e 41% do gênero masculino. Já no 3º Ano 68% dos alunos são do gênero feminino e 32% do gênero masculino.

Observamos na Figura 04 que, em relação à orientação sexual, 90% dos estudantes se declaram heterossexuais. Quanto à classe

homossexuais, os dados evidenciam que as turmas da 3ª série do Ensino Médio apresentaram os maiores percentuais, aproximadamente 5%. Quanto à classe de bissexuais, constatamos nas turmas do primeiro e segundo ano entre 2% a 3%, em que as turmas de terceiro ano apresentaram os menores percentuais neste aspecto.

Figura 04. Orientação sexual entre alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio.



O número de indivíduos que não se encaixaram nas categorias de heterossexuais, homossexuais e bissexuais chegou, aproximadamente, aos 2% nas turmas de segundo ano, valores inferiores foram observados nas turmas de primeiro e terceiro ano. A porcentagem para a questão que envolve a orientação sexual foi, em maior grau, percebida nas turmas de primeiro ano atingindo

de 3% a 4% e em menores níveis nas turmas de segundo e terceiro ano.

No que diz respeito à ocorrência de homofobia, a Figura 05 evidencia que mais de 10% dos alunos do primeira série já foram vítimas de homofobia, aproximadamente 8% e 4% dos estudantes do segundo e terceiro ano respectivamente, declararam terem sido vítimas. As turmas de terceiro ano apresen-

taram os maiores índices de não vítimas de homofobia, aproximadamente 96% apesar de apresentarem maiores incidências de homossexuais conforme apresentado na figura 05.

No que se refere à ocorrência de práticas racistas, a Figura 06 demonstra que 12% dos alunos do primeira série, 26% dos alunos do 2º Ano e 18% dos alunos do 3º Ano já foram vítimas.

Com relação às práticas de racismo e homofobia, percebe-se também que estas existem no ambiente escolar prevalecendo no total de 18% entre os alunos do 1º Ano, 12% entre os alunos do 2º Ano e 8% entre os alunos do 3º Ano, conforme pode ser verificado na (Figura 07).

Figura 05. Vítimas de homofobia entre os alunos do 1º, 2º e 3º Ano

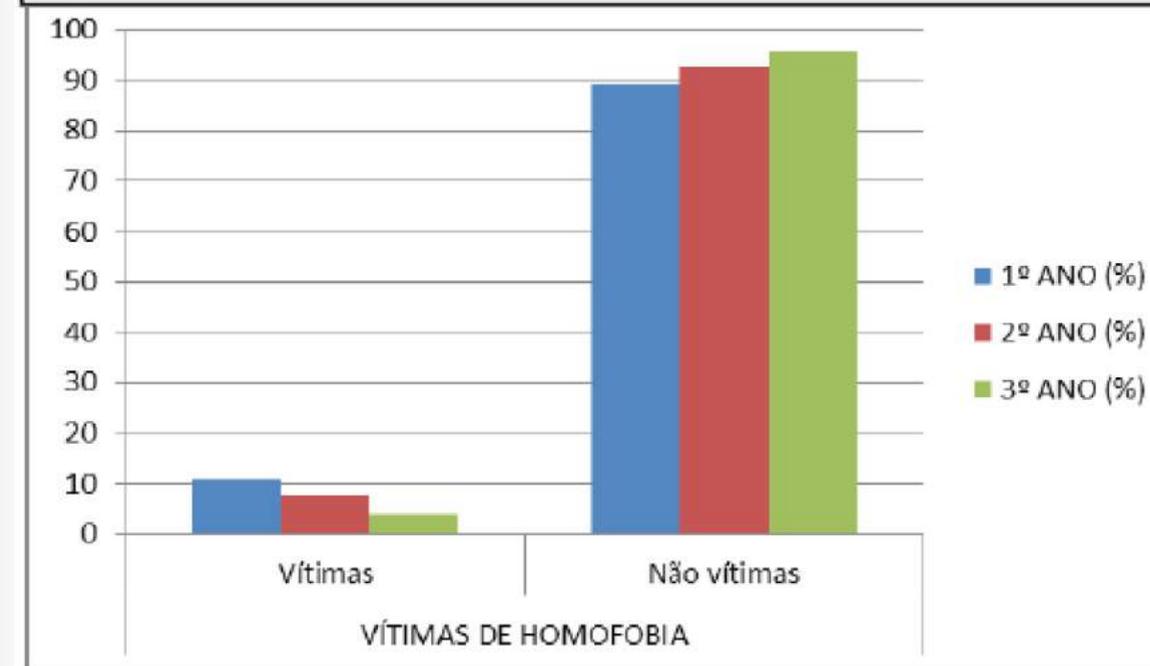


Figura 06. Vítimas de Racismo entre os alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio.

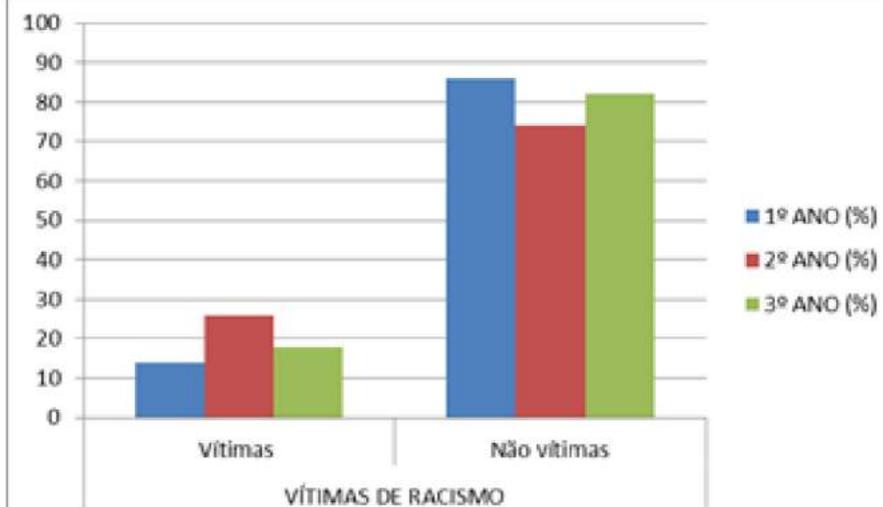
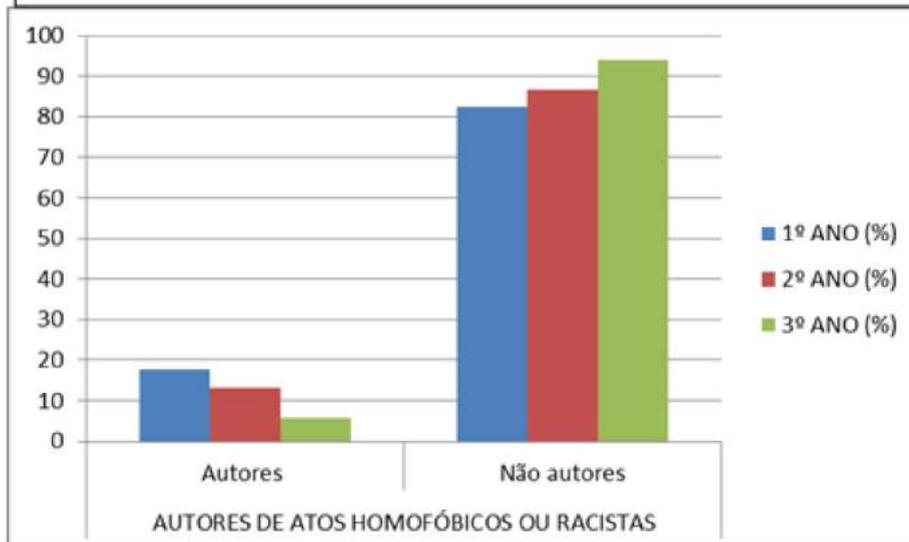


Figura 07. Alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio que já praticaram atos homofóbicos e racistas.



Na Figura 08 percebemos que mais de 70% dos estudantes afirmaram que conhecem pessoas que foram vítimas de homofobia ou racismo.

Na Figura 09 o ponto de vista dos alunos sobre a prática de homofobia ou racismo, conforme demonstra o gráfico, 80% e 70% entre os alunos a opinião de que consideram uma atitude vergonhosa e desumana.

A última pergunta foi referente ao tratamento da temática a ser abordada na escola e levada a discussão por parte da mesma. Conforme pode ser observado na Figura 10, em todas as turmas do Ensino Médio foi declarado pelos alunos que eles consideram importante que esses temas sejam discutidos na escola.

Figura 08. Apontamento entre os alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio de Vítimas de homofobia ou racismo.

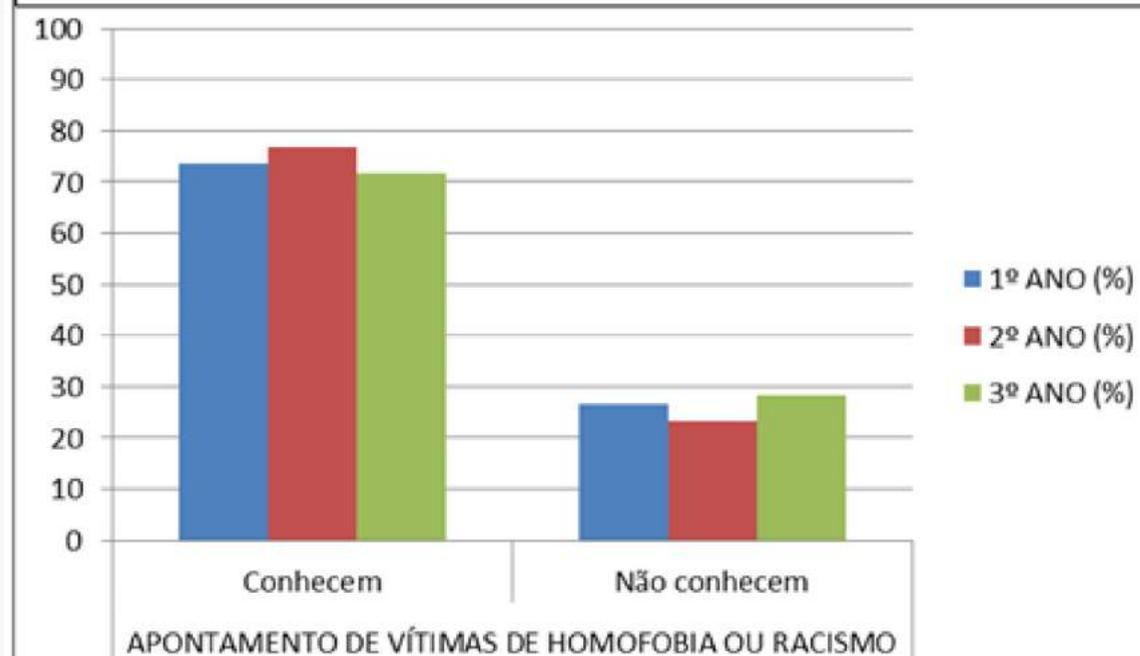


Figura 09. Ponto de vista dos alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio sobre a prática de homofobia ou racismo

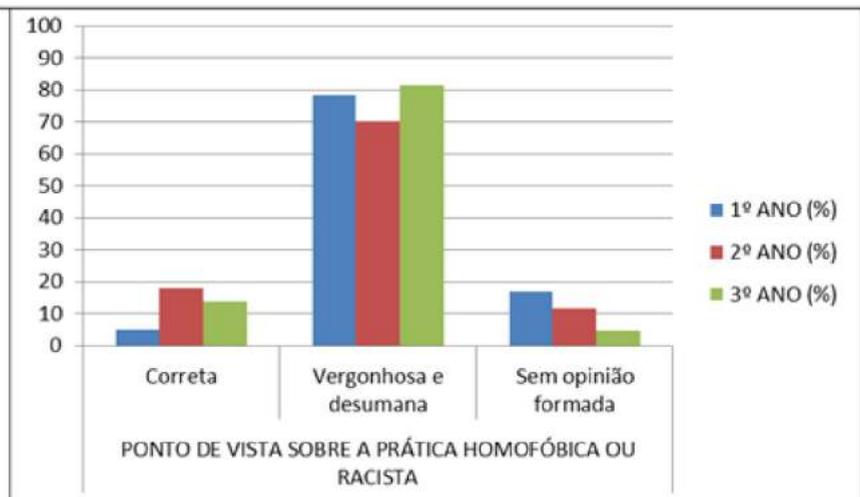
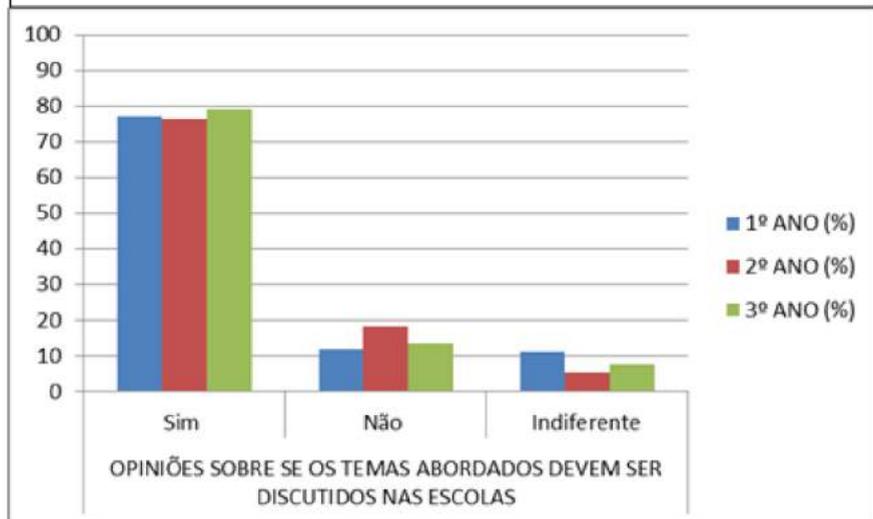


Figura 10. Opinião dos alunos do 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Médio do Colégio sobre a abordagem da temática se discutida na escola



Esse levantamento inicial evidenciou a necessidade emergencial – identificada pelos próprios alunos –, de se abordar, no Colégio Estadual Liceu de Humanidades, as temáticas relacionadas à diversidade de gênero e étnico-raciais, haja vista que a maioria dos discentes do ensino médio se considerarem negros e relataram sofrer ou presenciar atos de preconceito e injúria raciais.

Sendo assim, de acordo com as demandas apresentadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores, há uma necessidade de implementação de cursos voltados para o aperfeiçoamento e a formação continuada dos mesmos com ênfase nas temáticas relacionadas à sexualidade e às questões étnico-raciais “instrumentalizando-os a fim de que eles tenham um espaço de formação teórico-prática e possam dar prosseguimento ao trabalho com os adolescentes” (MAIA et al., 2012, p.155).

Os novos desafios e olhares para a educação brasileira: a proposta de uma educação intercultural

Dentro da escola as diferenças têm se acentuado cada vez mais e com mais força, desafiando-nos a adoção de novas visões e práticas pedagógicas, que venham a quebrar paradigmas de que somente há uma única

cultura e correta dentro das instituições de educação, e por isso, há uma tendência em priorizar o que lhe parece comum, uniforme, homogêneo; e estigmatizar e, discriminar os que fogem aos parâmetros estabelecidos. Os dizeres da pesquisadora Vera Candau são esclarecedores.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver

(CANDAU, 2011, p.241).

Na mesma direção Andrade (2009) ressalta que a desigualdade de poder entre culturas divergentes, cada vez mais vem se intensificando e acentuando os processo de marginalização de grupos sociais, étnicos, e culturais considerados minoritários. O autor ressalta que o termo minoria é usado não no sentido quantitativo, mas sim no sentido das relações de poder e supostas vantagens e reconhecimentos que determinados grupos tem em detrimentos de outros.

As diferenças enriquecem as relações humanas, no entanto, pode causar situações de conflitos, exclusão e confrontos. O que fazer? Como trabalhar de forma harmônica com todos esses elementos culturais que constituem a instituição escola?

Candau (2010) ressalta que nos últimos anos a educação intercultural tem ganhado destaque no continente latino-americano, com um vasto desenvolvimento, tanto da ótica dos movimentos sociais, quanto das políticas públicas e da produção acadêmica.

Andrade (2009) concebe a educação intercultural como:

Uma proposta que vise articular seriamente a cultura escolar e a diversidade cultural dos/as estudantes deve levar a uma análise de diferentes elementos, tais como: a linguagem e o comportamento dos/as professores/as; os exemplos utilizados em sala; as relações entre os/as estudantes; os preconceitos presentes no ambiente escolar; os conteúdos curriculares; a formação inicial e continuada dos/as professores/as; os materiais didáticos; os processos de avaliação; entre tantos outros elementos (p.43).

Para Candau (2008) a perspectiva intercultural almeja promover uma educação para o reconhecimento do outro, em um diálogo que caminhe entre os diferentes grupos socioculturais. Consiste em uma educação para a negociação cultural, norteadas para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nessa vertente, Santos et al., 2016, afirma que é necessário que os profissionais da educação se atualizem, tendo em vista a rápida evolução que a sociedade vem sofrendo em todos os seus aspectos, gênero,

identidade, familiar, racial, sexual, dentre outros.

Desse modo, podemos dialogar com Pereira e Bahia (2011) apud Santos et al. (2016), quando estes ressaltam acerca da compreensão de que a escola não é um ambiente dissociado do meio social.

[...] Ainda que a escola se silencie [...] o aprendizado e a (de) formação ocorrem também nesse espaço, que, afinal, se constitui em uma das principais arenas de convivência e sociabilidade da criança e do adolescente

(p.66 apud SANTOS et al., 2016, p.679).

Santos et al. (2016), destacam que:

Diversos grupos socioculturais se fazem presentes e têm conquistado seu espaço nos cenários públicos, colocando em pauta diversas questões, a saber, culturais, étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, dentre outras, que logram visibilidade, adesão e representatividade principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens, serviços e reconhecimento político, social e cultural

(SANTOS et al., 2016, p.680).

Candau (2011) destaca, que dentro das escolas as diferenças têm se acentuado constantemente e com mais força, o que vem desafiando a escola a pensar e repensar a adoção de novas visões e práticas pedagógicas que emanem a quebra de paradigmas, de que há uma cultura uniforme e correta.

Nesse processo, estereótipos construídos têm prevalecido e proporcionando inúmeros desencontros que culminam nos conflitos em saber aceitar, compreender as diferenças proporcionando encontros na diversidade.

Dentre os desafios e oportunidades da interculturalidade na escola, ganha destaque questionamentos como: é possível delinear um diálogo entre culturas e educação?

Acreditamos ser perfeitamente possível, no entanto, é preciso uma atenção maior para as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola visando um posicionamento acerca dos preconceitos e discriminações por meio de diálogos, debates e redes de interações entre os diversos assuntos.

Há um longo caminho a percorrer para alcançar as mudanças tão requeridas, pois, estamos diante de um longo processo histórico em que a resistência às mudanças tem imperado.

Conclusão

A experiência aqui apresentada nos mostra que há uma urgência em promover as transformações nas condições atuais da profissão e do trabalho docente na Educação Básica. Sendo de extrema necessidade que o Estado implemente e continue dando subsídios às políticas que visem a valorização dos professores em todos os quesitos (salariais,

qualidade e condições de trabalho e formação). A partir dos resultados apresentados na aplicação dos questionários é possível concluir que mesmo havendo um grande número de alunos que se consideram homossexuais e também um quantitativo substancial, representado pela maioria dos discentes que se consideram negros e afrodescendentes, o que justifica a necessidade emergencial – identificada pelos próprios alunos –, de serem trabalhadas discussões a respeito das diversidades de gêneros e étnico-raciais em todo o espaço escolar, contemplando todos os segmentos da educação básica.

Sendo assim, os docentes devem estimular a problematização e a reflexão em seus alunos a respeito de temas emergentes que envolvem não só a nossa sociedade, mas os aspectos pessoais de identidade de gênero. Pois dessa forma, a escola se configurará em um espaço que visa a desmistificação de tabus e preconceitos presentes na dinâmica do espaço escolar e extraescolar.

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Sexualidad, Salud y Sociedad - *Revista Latino-americana* n.13 - abr. 2013 - pp.69-82 / Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/sess/n13/n13a04.pdf>>. Acesso em 24 de mai. 2016.
- ANDRADE, Marcelo. A diferença que desafia a escola: apontamentos iniciais sobre a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. In:



A diferença que desafia a escola - a prática pedagógica e a perspectiva intercultural/ Marcelo Andrade (Org.); Augusto Lima... [et al.]. - Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

BRASIL. Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação se-xual. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRANCO, Amanda Leal Castelo; et al. Os desafios de implementação do projeto "direitos humanos, reconhecimento e diversidade: o respeito às diferenças na escola": reflexões a partir das condições da profissão e do trabalho docente. Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP/ Prograd, 2016. Disponível em <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/ArtigoVisualizar?nome_arquivo=http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6388.pdf>. Acesso em 24 mai. 2016.

BRANCO, Amanda Leal Castelo, et al. Escola com homofobia: analisando um discurso da ideologia conservadora *Revista Philologus*, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez.2015. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/63supl/058.pdf>>. Acesso em 19 mai. 2016

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. Disponível em: dez.2015 <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

CANDAU, Vera Maria. As diferenças fazem diferença? Cotidiano Escolar, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/medh2/arquivos/As%20diferencas%20fazem%20diferenca_Vera%20Candau-1.pdf. Acesso em 20 mai. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em 20 mai. 2016.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi et al. Educação sexual na escola a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 151-156, mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100017>.

SANTOS, Sharlys Jardim da Silva, et al. Escola sem homofobia: analisando um discurso da ideologia de gênero *Revista Philologus*, Ano 21, N° 63 – Supl.: Anais da X CNLF. Rio de Janeiro: CIFEFiL, set./dez.2015. Acesso em 22 mai. 2016

SANTOS, Sharlys Jardim da Silva, et al. A formação do professor e as diversidades raciais e de gênero na escola: uma experiência em uma escola estadual de Campos dos Goytacazes-RJ. Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP/ Prograd, 2016. Disponível em <http://unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=6501>. Acesso em 24 mai. 2016.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 561-572, ago. 2011. Disponível

em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 mai. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200017>.



Projeto de Extensão/Uenf e suas Contribuições Para o Entendimento dos Desdobramentos da Alfabetização e do Letramento

Extension Project / Uenf and its Contributions to the Understanding the Developments of Literacy and Literacy

Tatiane Almeida de Souza¹, **Bárbara Viana Villaça**², **Fabiola Azeredo Barreto Mota**³, **Sérgio Arruda de Moura**⁴

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo apresentar de que forma o projeto de Extensão da UENF intitulado “A Formação de Leitores e a Instauração das Políticas Linguísticas na Escola” colaborou com o processo de conceito de alfabetização e letramento de alunos do curso normal e de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAN, realizada através de palestras, com a finalidade de instaurar as políticas linguísticas na formação desses futuros professores. Estudando a origem da alfabetização é possível constatar que devido às necessidades da comunicação do dia a dia da humanidade é que surgiu a escrita e a leitura, e que ao inventar a escrita, o homem também fez surgir à necessidade de que ela continuasse a ser usada e passada para as novas gerações. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos os relatórios produzidos ao final de cada palestra ministrada e dialogando com os autores SOARES (2004), MORTATI (2011), KLEIMAN (2007), GERALDI (2002), entre outros. Devido a essa necessidade surgiu à alfabetização, ou seja, processo inicial de transmissão de leitura e escrita. Esse estudo tem por objetivo não só a construção desses conceitos abordados, como também expõe as contribuições que a união desses dois processos (alfabetização e letramento) traz para a educação.

Palavras-chave: Linguística. Letramento. Alfabetização.

ABSTRACT

This study aimed to present how the Extension project UENF entitled “Training Readers and Establishment of Linguistic Policy at School” collaborated with the process of concept of literacy and literacy students in the normal course and Degree in Pedagogy of ISEPAN held through lectures, with purpose of introducing the language policies in the training of these future teachers. Studying the origin of literacy it is clear that due to the needs of communication of everyday life of mankind is that did the writing and reading, and to invent writing, the man also made arises the need for it to continue to be used and passed to the new generations. To develop this study, we used reports produced at the end of each given lecture and dialogue with the authors Soares (2004), Mortati (2011) Kleiman (2007), GERALDI (2002), among others. Because of this need has arisen for literacy, or process initial reading and writing transmission. This study aims not only the construction of these concepts discussed, but also exposes contributions that the union of these two processes (literacy and literacy) brings education.

Keywords: Linguistics. Literacy. Literacy.

1 Mestranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF/RJ
tatianealmeidauenf@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF/RJ
babivillaca@gmail.com

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF/RJ
fabiolaazeredo20@gmail.com

4 Doutor em Literatura Comparada / Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ. Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF/RJ
arruda@uenf.br

Um pouco acerca da história da Alfabetização ...

A busca pela metodologia adequada para ser utilizada no processo de alfabetização, no Brasil, acarretou tumulto no meio acadêmico e equívoco pelos pesquisadores. A virada de conceito, a partir da década de 80, com a tendência de alfabetizar pelos métodos construtivistas fizeram com que muitos pais buscassem uma nova escola que estava utilizando dos novos métodos para que seus filhos fossem estudar. É nesse momento que o letramento vem ganhando força pelo país todo. As melhores escolas eram as que trabalham com o construtivismo, sem demora todo o corpo docente começou a se especializar no método de alfabetizar letrando.

A historiografia da Educação, em especial da brasileira, testemunha que foi o descompromisso da elite brasileira para com a Educação das classes populares que gerou o fracasso escolar em alfabetização dos brasileiros provenientes da camada popular. O que comprova essa afirmação são os dados divulgados no ano de 1870 a todo Império do Brasil sobre a verdadeira realidade da situação de proficiência leitora dos brasileiros. Os dados eram assustadores e mostravam que 74,6% da população em idade escolar eram analfabetas, o que significava um grande obstáculo a ser enfrentado pelo Brasil.

Os relatos de Bomeny (2010) esclarecem

que os Estados mais pobres exibiam índices maiores de analfabetismo e fracasso escolar, dessa forma acentuando as desigualdades e não contribuindo para criação de um sistema educacional que respondesse às demandas da época. A situação que vivíamos era bastante parecida com a situação atual, contudo com uma pequena diferença: hoje, a alfabetização universalizou-se, graças ao pacto pela alfabetização na idade certa, e as políticas educacionais que foram implantadas com o objetivo de sanar essa deficiência. Porém, ainda se coloca em debate a questão da utilização dos métodos, ou melhor, que método utilizar no momento de consolidar a alfabetização? Existe um método adequado? Como concretizar a prática de alfabetizar na perspectiva do letramento? Como podemos ver são várias as questões que se põem em torno da alfabetização. Se fossemos responder todas, levaríamos um bom tempo discutindo cada quesito que deve ser prestado bastante atenção.

Em consonância com Araújo (1996) podemos dividir a história da alfabetização em três grandes períodos, a saber: o primeiro compreende o da Antiguidade e a Idade Média, quando a alfabetização se concretizava pelo método da soletração; o segundo, que deu início entre os séculos XVI e XVIII, em uma tentativa de desaparecer com o método da soletração, criando novos métodos sintéticos e analíticos; e, por fim, o terceiro,

marcado pela introdução da oralidade no processo de alfabetização, iniciado em 1986, com o surgimento da teoria da Psicogênese da língua escrita.

O letramento e suas concepções

A partir da década de 1980 surgiu no Brasil uma nova perspectiva para o processo de alfabetização, que gerou bastante confusão no âmbito educacional brasileiro. O letramento que surgiu, segundo Soares (2004), nos Estados Unidos devido aos inúmeros casos de jovens que tinham sido alfabetizados, contudo não sabiam fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, no Brasil foi interpretado e executado de outra maneira, concebeu-se por aqui o letramento numa perspectiva de substituição do processo de alfabetização. É nessa afirmação que está à confusão que se deu em todo território brasileiro.

Segundo os estudos de Soares (2004) na mesma época que se deu o aparecimento do letramento no Brasil, o mesmo originou-se em outros países, como Inglaterra, França e em Portugal, todavia com conceituações diferentes, porém que carregavam o mesmo peso semântico. O que nos aparenta ao ler o artigo de Soares "Alfabetização e Letramento: as muitas facetas*" é que mesmo surgindo na mesma época, o letramento tem cau-

sas distintas nos países desenvolvidos em detrimento dos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. A autora salienta que nos países desenvolvidos o termo surgiu para nomear as práticas sociais de leitura e escrita em um período que o analfabetismo já havia sido erradicado e o problema se encontrava nos usos sociais da leitura e da escrita, enquanto nos países em desenvolvimento a questão da alfabetização na idade certa não havia sido solucionada, e o termo surgiu sob a forma de um método que solucionaria os problemas concernentes ao ensino de leitura e escrita.

As palavras de Soares (2004) corroboram para exemplificar o caso do Brasil. Vejamos a passagem a seguir:

(...) no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica. (grifos nosso)
(SOARES, 2004, p. 7)

Podemos inferir que existem fatores que contribuem para esse equívoco que tem se instalado nos debates acerca da alfabetização e do letramento, questões ideológicas e de poder. Por exemplo, até mesmo no meio acadêmico, algumas pesquisadoras que se debruçam sob a temática causaram oscilações ao tratar do tema. A citação abaixo



retirada do texto de Soares (2004) ilustra essa afirmação:

Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das primeiras obras a registrar o termo letramento, Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, de Leda Verdiani Tfouni (1988), aproxima alfabetização e letramento, é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: Letramento e alfabetização (1995). Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, Alfabetização e letramento (1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – Os significados do letramento (1995) –, também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. No livro Letramento: um tema em três gêneros (1998), procuro conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. São apenas exemplos que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem.

(SOARES, 2004, p.8)

Indubitavelmente o aparecimento do termo letramento no Brasil fez com que a alfabetização perdesse a sua especificidade, ocasionando o terrível fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, o fracasso não se dá apenas por esse fator, como também o princípio da progressão automática e o sistema de ciclos que se instaurou nas escolas.

Tfouni (2002) alega que a sua noção acerca do termo letramento ultrapassa a questão da aquisição da leitura e escrita por crianças em tenra idade, e direcionam-se as preocupações concernentes a políticas de inclusão e justiça social dos adultos não alfabetizados.

Ainda de acordo com Tfouni (2002) tanto a alfabetização quanto o letramento são processos de aquisição do sistema escrito de uma determinada língua. Destacamos usando os pressupostos de Tfouni que a alfabetização é o processo pelo qual o sujeito adquire a escrita para habilidades leitoras, escritoras e de práticas languageiras. Logo, esse processo só se dá pela escolarização. Logo, em uma perspectiva social não podemos separar os dois processos, pois um se dá em detrimento do outro. O que estamos alegando é que o processo de alfabetização (aprendizado do sistema grafocêntrico) não está distante do processo de escolarização, no entanto, se mesclam.

Giroux (1983, p. 59) apud Tfouni (2002, p. 19) relata que

“a relação entre alfabetização e escolarização torna-se clara se considerarmos que, embora a criança possa primeiramente entrar em contato com a linguagem através de sua família, é principalmente na escola que a alfabetização se consoma”.

Imediatamente, podemos inferir que a alfabetização está atrelada as práticas escolares, contudo num ponto de vista mais social da escrita, a alfabetização também deve estar vinculada as práticas sociais de uso da leitura e da escrita. É de suma importância que o professor trabalhe com a leitura e a escrita pensando na abordagem comunicativa de seus alunos, levando-os a ampliar a sua competência comunicativa.

Em contrapartida, o letramento versa sobre os aspectos sócio históricos da aquisição da escrita. Nessa perspectiva, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem possui habilidades de leitura e escrita, mas também quem não passou pelo processo de escolarização, ou seja, quem nunca frequentou os bancos escolares, desligando-se do individual e focalizando o social.

Segundo Tfouni (2002) “existem duas formas segundo as quais comumente se entende a alfabetização: ou como um processo de aquisição individual de habilidades

requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes” (p. 16). O que parece está acontecendo para ocorrer o fracasso escolar em alfabetização é a concepção de que a alfabetização é um processo que chega ao fim. Contudo, a palavra processo já sinaliza que a alfabetização se caracteriza pela sua incompletude. Segundo a autora “a alfabetização está intimamente ligada à instrução formal e às práticas escolares, e é muito difícil lidar com essas variáveis separadamente” (p.17).

Dessa forma acreditamos que a alfabetização, enquanto processo individual, não termina nunca, uma vez que a sociedade está em constante mudança, assim os sujeitos necessitam de uma atualização, de modo que possam acompanhar as transformações sociais.

A fim de esclarecimento, Tfouni (2002) explica que a partir da teoria da psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky¹,

a alfabetização não é mais vista sendo como o ensino de um sistema gráfico que equivale a sons. Um aspecto que deve ser considerado nessa nova teoria é que a relação entre a escrita e a oralidade não é uma relação de dependência da primeira à segunda, mas é antes uma relação de interdependência, isto é, ambos os sistemas de representação influenciam-se igualmente (p. 21)

¹ Para mais informações a respeito da Teoria da Psicogênese da Língua Escrita ver: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Artmed Editora. Porto Alegre, 1999.



Na concepção de Tfouni (2002, p. 22) “o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”. Sendo assim, o letramento vai além da mera concepção mecânica de aprendizagem da leitura e escrita.

Encontramos em Soares (2004) uma afirmação que nos mostra a indissociabilidade do processo de alfabetização do processo de letramento. Vejamos a seguir:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento (...)

(SOARES, 2004, p.11)

Uma inquietação trazida à tona por Tfouni (2002) é que o termo “iletrado” é usado erroneamente como antítese do termo “letrado”, pois nas sociedades modernas não existe o letramento “grau zero”, já que os adultos ou jovens não alfabetizados fazem uso da leitura em suas práticas sociais ao pegar um ônibus, fazer uma transação bancária, comprar um produto, entre outras práticas sociais de leitura. Consideramos assim que existem “graus de letramento” nas

sociedades contemporâneas. Logo, não está correto usar o termo iletrado para designar um não alfabetizado.

Precisamos acabar com esse etnocentrismo ligado a alfabetização no que tange o uso de termos para inferiorizar os que não conseguem fazer uso da escrita. Tfouni (2002, p. 25) apresenta uma proposta para acabar com esse etnocentrismo, estabelecendo a “alfabetização e letramento como processos interligados, porém separados enquanto abrangência e natureza. Outro modo é passar a considerar o letramento como um ‘continuum’”.

Estudos nos revela que há uma grande discussão no campo educacional, no que tange a definição do termo letramento, por hora ele se confunde com o termo alfabetização, causando estranheza e lacunas no ensino e aprendizagem de língua materna.

Em contrapartida, outra concepção de letramento que está em voga no campo científico é o postulado por Ângela Kleiman (2007) que também admite os aspectos sociais do aprendizado da língua escrita, isto é, no ambiente escolar assumir na alfabetização uma postura de letramento é o mesmo que atrelar esse processo ao social do aprendiz, desatrelando a alfabetização da mera concepção tradicional que concebe a alfabetização como uma habilidade individual.

Segunda Kleiman (2007) essa concepção social do ensino de língua materna requer

do professor enquanto planeja inquietações, a saber: “quais os textos significativos para o aluno e para sua comunidade”, em vez de: “qual a sequência mais adequada de apresentação dos conteúdos (geralmente, as letras para formarem sílabas, as sílabas para formarem palavras e das palavras para formarem frases)” (p.1). Nessa perspectiva o trabalho do professor de língua materna necessita de uma abordagem textual, partindo da concretude do texto para atingir os objetivos de ensino.

Ainda de acordo com a autora,

(...) Na escola, onde predomina a concepção da leitura e da escrita como competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal: a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem.

(KLEIMAN, 2007, p.2)

Ao ler a passagem acima podemos compreender que os estudos do letramento vão muito além da questão do usuário da língua ser capaz de entender o seu código escrito, contudo questiona essa concepção tradicionalista e se ancora na questão da leitura e da escrita como prática social, a fim de levar o falante a ser um poliglota em sua própria

língua, como já havia afirmado o gramático Evanildo Bechara.

O Projeto de Extensão/ UENF

O Projeto de Extensão/UENF “A Formação de Leitores e a Instauração das Políticas Linguísticas na Escola” tem como objetivo propor aos futuros professores uma formação continuada de conteúdos imprescindíveis para formação de leitores na Educação Básica. Para tanto, constitui um trabalho de capacitação junto aos alunos do Curso Normal Médio e da Licenciatura em Pedagogia do ISEPAN, na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ, com o intuito de estimular a formação do professor como um leitor, pois compreende-se nessa atividade um espaço favorável ao resgate da própria trajetória profissional do professor, que se afirma quando acontece o reencontro de sua trajetória de leitor.

A metodologia do presente projeto se dá da seguinte maneira: 16 horas semanais (realização de grupos de estudos acerca dos teóricos que embasaram o projeto) e 4 horas semanais (atuação com os alunos e professores do curso normal médio do ISEPAM).

Sabemos que na sociedade atual, as transformações sociais têm influenciado em vários aspectos, como o comunicativo e o expressivo dos indivíduos, o que se refletem consequentemente no contexto escolar.

Para isso, faz-se necessário oferecermos aos futuros educadores novas perspectivas de formação. O aluno do Normal Médio, ainda existente no Estado do Rio de Janeiro, prevalece como a formação inicial de professores que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O que de certa maneira, aponta para uma preparação incipiente e ainda incompleta para sua atuação. Dessa forma, faz-se necessário que os cursos de magistério busquem novas possibilidades em seus currículos para uma preparação adequada de seus futuros profissionais. O processo de ensino-aprendizagem é vivenciado não somente dentro da escola, mas como uma ação que acontece em todo e qualquer setor da sociedade, que se caracteriza como a sociedade do conhecimento, porque a educação formal e a não formal caminham paralelamente e tornam a educação o principal instrumento contra a desigualdade social.

O domínio desta questão constituirá a base instrumental em cima da qual os conhecimentos se erguerão, e, mais importante, a base sobre a qual a reflexão e os domínios do imaginário se abrirão como ferramentas imprescindíveis da realização do papel da escola e da vida sociocultural. Sempre respeitando o grau de amadurecimento do aluno e as práticas culturais da escola, da comunidade e do professor, a leitura não deve operar apenas o caráter

instrumental, mas o que há nela de essencial na vivência de *sujeitos*, inseridos em *contextos sociais e políticos* precisos, formados em uma *visão de mundo* que, de tão específica, formula sua própria *identidade*.

A recuperação crítica e reflexiva deste verdadeiro acervo cultural consiste em diversas atividades a serem desenvolvidas pelo(a)s bolsistas sob supervisão e coordenação. Rodas de leitura e criação e produção de texto formam a atividade de base. Seus desdobramentos consistem em oficinas que desenvolvam, entre outras coisas, leitura de universos culturais cotidianos, prática e distinção de leitura poética e leitura referencial, distinção entre leitura semiótica e leitura linguística do texto. O resultado mais imediato esperado é o de criar entre alunos e docentes em iniciação uma outra dinâmica de língua e leitura na escola, uma dinâmica que retire as circunstâncias exclusivamente acadêmicas desta atividade e a levem para o cotidiano, como atividade plena de satisfação real e concreta.

Nesse sentido, através de atividades extensionistas, a universidade, assim com a Escola pode contribuir ao disseminar conhecimento e incentivar os pais a buscarem soluções concretas junto com os professores para seus filhos construírem uma nova história a partir da leitura e da escrita, para emancipação e formação de leitores críticos do mundo em que vivem.

Dessa forma, evidenciamos a importância da prática de leitura pelos próprios professores, mediadores de leitura escolar, compreendendo-a como uma maneira eficiente de potencializar sua ação de formadores de jovens leitores, bem como afirmar sua própria trajetória enquanto leitores. Após situar o contexto da mediação de leitura, dando ênfase à formação do professor como leitor.

Alguns resultados do Projeto ...

O projeto ainda encontra-se em desenvolvimento, e, apresentaremos os alguns dos resultados já obtidos e que nos fazem acreditar, ainda mais, em sua viabilização.

Para tanto, iremos transcrever alguns relatos dos estudantes que fazem parte do projeto:

“A oficina foi ótima para mostrar que a leitura é importante em qualquer etapa”
W.P/ 20 anos

“A palestra me ajudou a como trabalhar melhor com a educação infantil, a importância da leitura na vida de todas as crianças, a experiência de criar dedoches e recriar uma história foi muito boa”
M.De A. G/17 anos

“Contribui para desenvolver e ampliar nosso

conhecimento de uma forma de aprendizagem significativa, havendo o link da teoria com a prática”
M. T. C/16 anos

Mesmo com o projeto ainda em desenvolvimento, conseguimos obter resultados significativos, como: estimular as trocas entre o mercado profissional (as escolas) e a universidade como campo de pesquisa e aplicação; estimular nos alunos o gosto pela leitura; desenvolver no professor a busca de soluções práticas e criativas para problemas cotidianos; e, inserir o projeto no PPP do ISEPAM;

Para maior concepção do universo da pesquisa, vejamos algumas atividades desenvolvidas pelos extensionistas e os futuros professores na execução das palestras:



Figura 01: Palestra “A formação de leitores na escola”
Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 02
Palestra "Letramento e Alfabetização: suas concepções e seus desdobramentos".

Fonte: Acervo da pesquisa.



Portanto, um dos resultados mais significativos, foi a criação, entre alunos e docentes em iniciação, de outra dinâmica de língua e leitura na escola, uma dinâmica que retire as circunstâncias exclusivamente acadêmicas desta atividade e a levem para o cotidiano, como atividade plena de satisfação real e concreta.

Considerações Finais

A crescente preocupação em abordar, nos processos de escolarização, os usos e funções sociais que a língua escrita adquire nos diferentes contextos sociais vem mobilizando um número cada vez maior de pesquisadores para a importância da formação de leitores e produtores de textos. Esses estudos vêm indicando a dificuldade de consolidar uma prática educativa capaz de responder adequadamente a esse desa-

lio. Uma das questões destacadas refere-se à relação que o professor estabelece com a leitura e a escrita na sua vida cotidiana e a maneira como os cursos de formação lidam com essa relação.

Observa-se que os professores, nos seus cursos de formação tanto inicial quanto continuada, experimentam situações de aprendizagem voltadas para o ensino da leitura e da escrita, sem que, no entanto, essas situações contribuam para que se tornem eles mesmos leitores e produtores de textos. De uma maneira geral, os futuros docentes copiam, fazem resumos, reproduzem textos e muito menos frequentemente vivenciam situações que estimulam a autoria e a fruição. (Kramer, 2002). Nas salas de aula, o professor reproduz com seus alunos a mesma concepção instrumental em relação à linguagem escrita. A literatura, desde essa perspectiva, é quase sempre empregada como um pretexto para o ensino de conteúdos programáticos e, destituída, assim, da sua dimensão estética. O professor, portanto, na sua formação e, mais tarde, na sua ação profissional, raramente faz uso da leitura e da escrita como atividades que implicam um intenso movimento intelectual.

Para tanto, é necessário entender que o letramento e alfabetização acontecem em distintos contextos sociais e em diferentes etapas da vida do aluno. É preciso também entender um dos objetivos maior da alfa-

betização é criar no aluno alfabetizado uma visão de leitura do mundo em práticas sociais. Desta forma, alfabetizar não é somente conhecer a língua e sim se apossar da mesma e saber usá-la em diferentes meios e práticas sociais.

Sendo assim, para que o aluno consiga de fato ter o domínio da língua é preciso que pais e professores apresentem e antecipem a criança num ambiente em que a escrita faça parte de seu meio ou ter práticas que façam com que a criança vá se familiarizando com a leitura e escrita, como por exemplo, ler para a criança ainda não alfabetizada, dar-lhe livros com gravuras e letras grandes, levá-la a bibliotecas, entre outros; na escola é preciso que o professor faça circular diferentes tipos de textos durante suas aulas, e sempre propor atividades de escrita a partir desses textos.

Para tanto, o projeto tem, também, o objetivo de instruir os novos professores que serão formados e que farão parte da construção do saber, da alfabetização de várias gerações.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, A. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Letramento Professor. s/n. 2007. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/Letramento_Angel_Kleiman.pdf. Acesso em: 20/06/2016

KRAMER, Sonia. *Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões*. In: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). *Encontros e desencontros marcados*. São Paulo: Cortez, 2002. p.117-132.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. v.1. n° 25. 2004

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2002.

Controle Social em Campos: estratégias de renovação política (1988-98)

Social Control in Campos: policy renewal strategies (1988-98)

Hamilton Garcia de Lima ¹

¹ Prof. Associado de Ciência Política do LESCE-CCH/UENF-DR, hamilton@uenf.br

RESUMO

O artigo discute as dificuldades e desencontros dos setores progressistas da sociedade civil campista em sua luta, a partir dos anos 80, pelo resgate da cidade da tutela secular das elites conservadoras de origem rural, mostrando como a forma específica do *controle social direto do Estado* pela sociedade distingue-se do *controle social indireto*, pelos próprios canais institucionais do Estado, e como eles se imbricam nas sociedades capitalistas desenvolvidas de modo a se retroalimentarem, o que não ocorre no caso de Campos dos Goytacazes/RJ – situado na margem da periferia do sistema –, onde tal imbricação continua sendo negativa para o desenvolvimento da esfera pública, *pavlovianamente* conduzida para relações eleitorais de tipo *clientela*, onde o atendimento de demandas, individuais ou coletivas, é da exclusiva alçada da *arbitragem individual* das autoridades públicas e seus agentes habilitados nos respectivos setores sociais, condicionando o eleitor à gratidão e obediência cegas, de modo a que uma minoria possa, *oligarquicamente*, deter e usufruir do poder absoluto do Estado democrático às expensas da maioria que nele habita.

Palavras-chave: controle social, democracia participativa, clientelismo, neopopulismo, Campos dos Goytacazes.

ABSTRACT

The article discusses the difficulties and disagreements of the progressive sectors of the civil society of Campos dos Goytacazes (Rio de Janeiro/Brazil) in their struggle, from the 80s, to rescue the city's secular tutelage from the conservative elites of rural origin, showing how the specific form of direct social control of the state by society is distinguished from indirect social control by their own institutional channels of the state, and how they intertwine in developed capitalist societies in order to give feedback, which does not occur in the case of Campos - situated on the edge of the periphery of system - where such overlap remains negative for the development of the public sphere, Pavlovian conducted for election relations "clientela" type, where the service demand, individual or collective, is the exclusive purview of individual arbitration of public authorities and their authorized agents in their social sectors, conditioning the voter gratitude and blind obedience, so that a minority can, on an oligarchic model, hold and enjoy the absolute power of the democratic state at the expense of the majority that dwelleth therein.

Keywords: social control, participatory democracy, patronage system, neopopulism, Campos dos Goytacazes.

1 Para outras características políticas desta sociedade, ver Robert Dahl: *Poliarquia – participação e oposição*; ed. USP/SP-sd.

2 Para uma discussão da relação dialética entre representante/representado, ver Ernesto Laclau: *Poder e Representação*, in. Revista Estudos (sociedade&agricultura) n° 7, CPDA-UFRRJ/RJ-1996.

3 Sobre os aspectos funcionais da institucionalização política, ver Angelo Panebianco: *Political Parties – organization and power*; ed. Cambridge University Press/Great Britain-1988.

4 Para uma abordagem histórico-sociológica da formação de tais liames de solidariedade, ver Barrington Moore Jr.: *As Origens Sociais da Ditadura e da Democracia – senhores e camponeses na construção do mundo moderno*, ed. Martins Fontes/SP-1983.

5 Entendido como “a neutralização política da possível oposição de novos grupos sociais através da cooptação de suas organizações políticas representativas ao bloco de poder(,) (...) evitando que as interpelações popular-democráticas se desarticulassem do discurso ideológico dominante. Em sua forma mais primitiva e elementar, esse mecanismo funciona através do ‘clientelismo’: os elementos popular-democráticos estão presentes, mas apenas a nível de demandas (...) individualizadas”; vide Ernesto Laclau: *Política e Ideologia na Teoria Marxista*, ed. Paz e Terra/RJ-1977, p. 121.

Introdução: controle social direto e indireto

O controle social de governos é um fenômeno recente no Brasil, mas, para que possamos entendê-lo em sua complexidade, é preciso, primeiramente, distinguir seus dois tipos básicos de manifestação: o *direto* e o *indireto*.

O controle social indireto é o mais antigo deles e, não obstante sua complexidade ou até por isto, o mais efetivo em termos das transformações ocorridas no interior do Estado moderno desde o absolutismo, consistindo em aparatos políticos, *estritos* (corporativos) ou *amplos* (partidários), que se colocam a tarefa de dirigir o Estado pelos interesses que representam, ouvindo suas bases. Esta forma de controle se implantou de maneira mais efetiva em países que experimentaram revoluções burguesas plenas – de diversos tipos e com variados graus –, ou seja, aquelas sustentadas pelas forças sociais emergentes no contexto de desenvolvimento do capitalismo e que, portanto, tiveram êxito em conter a onipotência do Estado, de modo a produzir as modernas sociedades democráticas¹ onde não só a maioria dos governantes é eleita diretamente pela população, como também se acham efetivamente subordinados à vontade de uma maioria, seja na forma de *opinião pública* ou de *representação elei-*

toral, cuja tendência depende das diversas e contraditórias *interpelações*² que as elites competitivas promovem com o objetivo de ganhar poder.

Nesses regimes democrático-liberais, partidos e sindicatos, entre outras organizações sociais institucionalizadas³, ou seja, solidamente inseridas no sistema político vigente, atuam como porta-vozes de expressivos segmentos sociais capazes de controlar os governos por meio de seus aparatos políticos, quer disputando eleições executivas e legislativas, quer formando/influenciando quadros técnicos do aparato educativo e administrativo do Estado, inclusive o Judiciário.

Esta forma é *indireta* pois a sociedade só toma parte do processo por meio de seus representantes legalmente constituídos, geralmente quadros profissionais da política ou do sindicalismo, e sua qualidade é determinada, entre outras coisas, pelo modo como se constituiu os liames entre tais quadros e os grupos sociais que constituem suas bases⁴. No caso dos países onde a revolução burguesa foi *passiva*, ou seja, mais determinada pelo *transformismo*⁵ dos grupos dirigentes tradicionais do que pela emergência dos novos grupos, os liames são frágeis ou verticalizados, tanto em função da fraqueza social dos novos grupos, como do fato de que as lideranças dependiam mais de seus laços com o tradicionalismo,

bem enraizado, do que com os novos grupos, mal assentados sobre o novo terreno. Assim, partidos e sindicatos, de quaisquer orientações ideológicas, que buscassem representar os novos grupos, eram constituídos de maneira mais segura de cima para baixo, não só pela competência dirigente das elites tradicionais, como, no caso específico dos trabalhadores, pela capacidade de resistir à repressão e atuar na clandestinidade.

Por tudo isso, em países híper-retardatários, como o Brasil, o *controle social indireto* não produziu os resultados observados nos países de capitalismo avançado – em particular a qualidade das instituições de Estado, formadas nos processos de transição modernizadora⁶ –, embora o avanço recente do processo de modernização tenha, em muitos desses casos, em processos de redemocratização, revertido em parte este legado de autonomização do Estado em relação à sociedade civil. Exatamente por este hiato, o *controle social direto* vicejou como uma forma paralela e complementar de controle do Estado, sobretudo nos países da América Latina, onde a proximidade geográfica com os EUA – em que tais aparelhos de intervenção direta são institucionalizados por intermédio de uma forma específica de ligação com os porosos partidos majoritários – teve influência decisiva no florescimento de movimentos sociais de direitos que trouxeram, em si, a cultura e a política da imiscuição

dos cidadãos-eleitores nos assuntos antes vistos como exclusivamente da alçada da classe política ou dos políticos ocupantes de postos públicos. Tal processo foi potencializado, por outro lado, pela fragilidade institucional de países extremamente desiguais que enfrentaram forte desarranjo social em seus processos de expansão capitalista, com reflexos radicais nos campos e nas cidades, sem contarem com autoridades públicas capazes de gerenciá-lo, vale dizer, com elites dirigentes necrosadas em suas práticas políticas anacrônicas e impermeáveis aos avanços técnicos concentrados nos grandes grupos econômicos, nas universidades e nos grandes meios de comunicação.

O caso de Campos

Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, situa-se como um caso extremo de resistência ao processo de modernização, com a predominância política de elites econômicas da agroindústria açucareira, por um lado, e a hegemonia⁷ cultural do catolicismo conservador de tipo tradicionalista, por outro, num contexto de aceleração máxima da modernização – mobilizando vultosos recursos creditícios provenientes da esfera federal nos anos 1970 – que minou, na prática, tal resistência e impôs ao setor dominante da economia local a necessidade de contrair dívidas no âmbito de um processo

6 Para uma discussão das disparidades institucionais entre as diversas formações sociais, no caso enfocando as diferenças regionais na Itália, ver Robert D. Putnam: *Comunidade e Democracia – a experiência da Itália moderna*, ed. FGV/RJ-2006.

7 *Hegemonia* entendida por Gramsci como direção política com ênfase no aspecto ideológico-cultural; vide Hugues Portelli: *Gramsci e o bloco histórico*, Paz e Terra/RJ-1983, cap. III.



8 Vide: *Projetos Nacionais, Elites Locais e Regionalismo – desenvolvimento e dinâmica territorial no Norte Fluminense*, de José L.Vianna da Cruz, Tese de Doutorado, IPPUR-UFRJ, impresso-2003, p.79.

9 Para a discussão sobre a transmutação neopatrimonialista do patrimonialismo colonial, ver Simon Schwartzman: *Bases do Autoritarismo Brasileiro*, ed. Campus/RJ-1982.

10 Vide Márcia R.S.R. Carneiro et Sandro F. Silva: *Integralismo, nacionalismos e conservadorismo no Rio de Janeiro*, impresso-2011, p.12, in. <<http://www.uff.br/ivspsr/images/Artigos/ST08/ST08.2%20Marcia%20Regina%20da%20Silva%20Ramos%20Carneiro.pdf>>.

11 Vide Romeu S. Neto: *Indústria e desenvolvimento na região Norte Fluminense*, in. Ailton M. de Carvalho e Maria E.F. Totti (org.s), "Formação Histórica e Econômica do Norte Fluminense", ed. FAPERJ-Garamond/RJ-2006, pp. 226-227/230/233

12 Vide Avelino Ferreira: *Homenagem – Breve história política de Zezé Barbosa*, 11/11/11, in. PTB/Campos dos Goytacazes <<http://ptbcampos.blogspot.com.br/2011/11/breve-historia-politica-de-zeze-barbosa.html>>, em 09/06/16.

13 Vide Chagas Freitas, in. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Chagas_Freitas>, em 21/06/16.

de competição que lhe era estranho e, ao final, o levaria ao colapso irremediável, desestruturando a pretensão original de, como bem observou Vianna da Cruz⁸, “consolidar a condição de representante dos interesses da sociedade regional”.

Surfando na onda modernizadora dos militares sem conseguirem refundar suas práticas, os usineiros estavam fadados a repetir os mesmos resultados que levaram à decadência passada do setor, fruto do etos patrimonialista⁹ originário da dominação do território pela via da apropriação privada do bem público – agora sob a forma dos créditos financeiros do Estado –, comprimindo, não obstante as nuances do novo tempo, a esfera pública à periferia de seus interesses imediatos. Na sequência, não só se perpetuava o atraso econômico pela falta de verdadeira vocação para o mercado, como se atrofiava a esfera pública aos ditames de um coronelismo intempestivo, ao par da vigilância estrita do catolicismo do *Coetus Internationalis Patrum* – grupo de clérigos conservadores reunidos contra as transformações progressistas do Concílio Vaticano II (1961-65), tendo, entre os brasileiros, a destacada participação do Bispo de Campos, Dom Castro Mayer, titular da Diocese entre 1948-1981¹⁰ – sobre a esfera privada tocada pelos novos ventos.

Assim, Campos adentra o último quinto do séc. XX com uma superestrutura política

arcaica e uma estrutura econômica decadente, num contexto nacional de grandes mudanças democratizadoras no plano político, social e econômico – produzidos, em grande parte, pelo fantástico aceleração econômico dos anos 1967-1979 – que só encontrarão alguma sustentação no plano regional nos anos seguintes, com a expansão da indústria do petróleo¹¹. Os primeiros ecos das mudanças já se fazem sentir depois da primeira eleição direta para os governos dos estados em 1982, quando Leonel Brizola, recém-retornado do exílio, conquista o posto no Estado do Rio de Janeiro. Nas eleições municipais seguintes, em 1988, o radialista Anthony Garotinho, do mesmo partido de Brizola, sagra-se vencedor em Campos provocando uma significativa renovação política na cidade, então governada por Zezé Barbosa – político populista que se lança pelo PTB nos anos 1960 e depois se elege prefeito pela ARENA em duas ocasiões, e pelo PMDB em outra¹².

Zezé era um político tradicional, de traço conservador e forte apelo popular – semelhante àquele do antigo Governador Fluminense Chagas Freitas, do MDB, que começou sua carreira política na UDN e migrou para o PSD¹³ – que se viu superado pelos novos desafios da agenda renovadora da redemocratização e sua forte demanda por inclusão social, plasmada na luta contra a carestia e pela inclusão social dos mais pobres, tão

bem encarnada por Garotinho à moda de Brizola. Em suas gestões, Zezé buscou igualmente atender as demandas populares, o que lhe granjeou significativa popularidade e fama de bom governante – admitida até por seus antigos adversários¹⁴ –, mas o fez sob condições bem mais adversas e sem romper com as formas tradicionais de participação possíveis sob a égide das velhas oligarquias, o que excluía maior controle indireto do eleitorado sobre a representação ou mesmo a profissionalização da gestão pública de modo a otimizar o atendimento das demandas populares pelo aumento da eficiência da máquina administrativa. Ao contrário, muito provavelmente suas ações tiveram o efeito de aplacar a demanda por participação ao promover o atendimento das demandas do eleitorado pela via do *condicionamento paternalista* e de agravar a ineficiência administrativa pela prática, eleitoralmente legitimada, da *democratização do empreguismo*.

Neste processo, o incremento da participação política em Campos aconteceria mais pelo renascimento da sociedade civil em luta contra os governos ditatoriais, na esteira da anistia, da reforma partidária (1979) e das eleições diretas (1982) – em meio à crescente urbanização e ao esgotamento do modelo de desenvolvimento do período militar, e seus efeitos sobre a economia local, em particular a inviabilização do

financiamento da agroindústria da cana¹⁵ –, do que por qualquer avanço institucional propiciado pelas concessões feitas pela elite política local às demandas populares. A pressão pela reforma das práticas político-administrativas locais começa, como não poderia deixar de ser, dado o contexto político aludido, pela ação da cidadania ativa (forma *direta*), mais especificamente por iniciativa dos intelectuais progressistas de classe média que lançam o movimento Muda Campos, que obteve ampla simpatia popular e importante adesão de setores conservadores descontentes¹⁶.

O movimento alcançou seu auge ao articular uma aliança eleitoral ampla em 1988, apresentando a candidatura de Garotinho (PDT) e Adilson Sarmet (PSB) à Prefeitura da cidade, numa coligação multipartidária de esquerda (PDT-PSB-PCB-PV-PCdoB), que se sagrou vitoriosa com 62.953 votos, contra 51.408 de Rockefeller de Lima (PFL) representando os setores mais conservadores – sem a presença do PT, que apresentou candidatura própria obtendo apenas 1.214 votos e ficando na antepenúltima posição entre as oito chapas concorrentes¹⁸.

A vitória sobre as máquinas políticas locais se deveu, todavia, mais à popularidade adquirida por seu candidato (Garotinho) – cujo programa de rádio, que o catapultou à Assembléia Legislativa em 1986, alcançara grande audiência com o financiamento

14 Vide Carlos Alberto Campista: *entrevista concedida ao autor em 25/02/2008*, no âmbito do projeto de Fixação de Doutores da FAPERJ, “Crise e Competição Política em Campos – visões sobre as causas e consequências da intervenção judicial de 2004”, formato mov (QuickTime), 2º arq..

15 Ver a respeito, José L.V. da Cruz: *Origem, natureza e persistência das desigualdades sociais no norte fluminense*, in. Ailton M. de Carvalho e Maria E.F. Totti (org.s), “Formação Histórica e Econômica do Norte Fluminense”, ed. FAPERJ-Garamond/RJ-2006, *passim*.

16 Vide Hélio Gomes F°: *A Experiência de Plano Estratégico no Município de Campos dos Goytacazes: um cabra marcado para morrer*, Dissertação de Mestrado no Curso de Planejamento Regional e Gestão de Cidades da Universidade Candido Mendes/Campos-2003, arq. digital, p. 26. Para mais detalhes sobre o Muda Campos, ver Adilson Sarmet: *entrevista para o sítio Outros Campos*, 2008, in. <<http://outroscampos.blogspot.com.br/2008/06/entrevista-com-adilson-sarmet.html>>, em 12/06/16.

17 Uma corrente minoritária, porém muito expressiva, do PT, liderada por Godofredo Pinto, um dos fundadores do CEP, e Luciano D’Angelo, primeiro diretor eleito diretamente do CEFET (atual IFF), se empenhou na articulação da candidatura de unidade* contra o *egoísmo de fração* (Gramsci) dos petistas – categoria análoga à de *estreiteza corporativa*, usada por Lênin**.

*Vide Luciano D’Angelo: *entrevista concedida ao autor em 23/01/2008*, op. cit, formato mov (QuickTime), 1º arq..

**Vide Vladimir Lênin: *As Tarefas Fundamentais da Ditadura do Proletariado e do Partido Comunista na Rússia*, in. Florestan Fernandes (org.), “Lênin – política”, ed. Ática/SP-1978, p. 161.

18 Vide Sílvia Pantoja e Diomar Pessanha: *Reordenamento Político e Circulação das Elites em Campos dos Goytacazes – representações sociais da imprensa local (1982-2004)*, Revista Acheugas, nº 21, sd, in. <http://www.acheugas.net/numero/vinteum/silvia_e_diomar_21.htm>, em 10/06/16.



19Ibidem.

20 Para mais informações sobre o primeiro mandato de Garotinho, ver Sarmet (op.cit., 2008) e Pantoja&Pessanha (op.cit., sd).

21 Departamento Administrativo do Serviço Público, vide CPDOC: A Era Vargas – dos anos 20 a 1945, in. <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/DASP>>, em 13/06/16.

22 A este respeito, ver Luiz Werneck Vianna: *Liberalismo e Sindicato no Brasil*, ed. Paz&Terra/RJ-1978.

23 Vide Pantoja&Pessanha, op.cit., sd..

24 Expressão togliattiana que designa a preparação/administração de um *bloco histórico** por meio de uma coalizão político-partidária dirigente do Estado; vide Luciano Gruppi: *Tudo Começou com Maquiavel – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*, ed. L&PM/POA-1986, p. 85.

* Aglomerado político onde a sociedade civil, enquanto esfera privada, se articula à esfera pública, na fronteira da política com a economia, constituindo-se em veículo para a disputa do Estado e instrumento para o exercício da hegemonia, onde “classes fundamentais” e suas frações se articulam num projeto de poder (*bloco de poder*, HG); vide S.Hall, B.Lumley e G.McLennan: *Política e ideologia – Gramsci*, in. “Da Ideologia”, ed. Zahar/RJ-1983, pp. 62-63.

do governo estadual (BANERJ)¹⁹ –, do que pela penetração efetiva do movimento nos estratos mais profundos da opinião pública, cuja subescolarização impedia o acesso aos meios intelectuais então disponíveis tanto para a crítica social, como para a constituição de uma forte tradição corporativa. Tais fatores, inclusive, devem ser considerados para se entender porque, no decorrer da nova administração (1989-1992), a sociedade civil e, conseqüentemente, o movimento renovador, fossem paulatinamente absorvidos pelo governo, praticamente anulando as pressões externas (*controle social direto*) pelo aprimoramento das práticas institucionais da democracia (*controle social indireto*).

Destarte, a renovação política se limitaria ao grupo dirigente e algumas inovações importantes no plano das políticas públicas, que incluíram temas e grupos antes marginalizados²⁰, mas sem reverter o caminho tradicional, inaugurado pela Revolução de 1930 – sobretudo a partir do Estado Novo (1937-45) –, de desaristocratização de feição transformista, caracterizado por uma relativa democratização no acesso aos cargos e serviços públicos – e tentativa de racionalização via DASP²¹ – bem como da representação política, não para aprofundar a democracia e incluir os cidadãos nas decisões públicas, mas para potencializar as chances de perenização das novas oli-

garquias políticas por meio do clientelismo combinado ao endurecimento do controle repressivo – mais ou menos ostensivo à depender das conjunturas – sobre os movimentos independentes de cunho classista e renovador²². No contexto pós-ditatorial da Nova República, naturalmente, o aspecto repressivo – coadjuvante da experiência histórica populista brasileira e, vale dizer, da preservação das velhas práticas políticas mesmo nas áreas mais urbanizadas – foi substituído por formas variadas de cooptação de lideranças sociais, populares ou empresariais, inibindo movimentos contestatórios e, assim, propiciando um controle mais estável do Estado sobre o eleitorado. Este foi o desenrolar do Governo Garotinho e seus sucessores, todos saídos do mesmo cálculo político neo-oligárquico, que usava a *inclusão* como capital eleitoral e selecionava os quadros sucessores pela subserviência ao chefe carismático, como bem expressou o lema da candidatura de Sérgio Mendes à sucessão de Garotinho: “Sérgio Mendes é povo. É Garotinho de novo!”²³.

O controle social direto sob o impacto da nova oligarquia

O fracasso da tentativa de renovação democrática da municipalidade pelo Muda Campos, ditado pela forma arrojada como o *transformismo* garotinista se impôs a partir

de 1988, tal como um populismo clássico – que não conseguiu ser, dada sua, até aqui, incompatibilidade com a institucionalização partidária –, teve efeito devastador sobre os intelectuais renovadores e o movimento social que não se deixou cooptar pela nova oligarquia em gestação.

Sem conseguir reaglutinar o Muda Campos em novas bases e fomentar uma alternativa eleitoralmente competitiva às novas oligarquias, os setores renovadores ensaiaram uma reação a partir das instituições onde seus mais importantes intelectuais estavam ancorados – sobretudo à partir da Escola Técnica Federal de Campos (hoje IFF) e da Universidade Federal Fluminense –, se aproveitando de uma externalidade negativa para o garotinismo representada pela contradição entre o *bloco de poder*²⁴ estadual (Marcelo Alencar, PSDB) e o municipal (Sérgio Mendes, PDT). Segundo o relato de Hélio Gomes F^o, na tentativa de minar a cidadela do potencial adversário nas eleições regionais de 1998, o governo estadual, por intermédio da FENORTE²⁵ e com o apoio da FUNDENOR²⁶, dá início, em março de 1996, à discussão pública dos estudos preliminares de diagnóstico da realidade sócio-econômica de Campos, que envolveriam dezenas de instituições públicas, privadas e comunitárias, e tinham como objetivo subsidiar a elaboração de um Plano Estratégico de Desenvolvimento para

o município até 2006.

Liderados pelo Diretor Geral da ETFC, Roberto Moraes, com o apoio de outras instituições, os intelectuais renovadores passaram, nas palavras de Gomes F^o, a “questionar o modelo pouco participativo do plano” e propõem, “com a anuência dos participantes até então”, uma oficina de planejamento estratégico coordenada e moderada pelo professor da UFF, Franklin Dias Coelho, que, entre 21-23 de novembro de 1996, com a presença do prefeito eleito Garotinho e todo o seu futuro secretariado” e “num clima de disputa e debates acalorados”, chegou a agregar cerca de 40 entidades, públicas e privadas, e 115 pessoas.

A tática dos intelectuais, desprovidos de bases sociais e partidárias para iniciar um novo movimento renovador, e convencidos de que a proposta do governo estadual “era uma grande peça de marketing político” visando constituir uma plataforma de campanha para o candidato conservador a governador, César Maia, na região²⁷, foi a de envolver Garotinho no processo, ainda convencidos que através dele seria possível fazer mudanças efetivas na municipalidade. Muito habilmente, nos encontros, Garotinho encampou o objetivo central do plano em seu novo governo – o desenvolvimento econômico local –, prometendo respeitar a metodologia participativa, redigindo um documento onde reconhecia a importância

25 Fundação Estadual do Norte Fluminense, mantenedora da UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense), “que possuía boa estrutura de cargos, orçamento para fomentar o desenvolvimento na região e grande visibilidade no cenário político local”; vide Gomes F^o/2003: op. cit., pp. 28-29.

26 Fundação Norte Fluminense de Desenvolvimento Regional, entidade privada mantida por empresários do ramo rural-industrial da região, com o propósito de “estimular e promover o desenvolvimento econômico e social” e “elevantar o padrão de formação moral, profissional e técnica do homem”; vide sítio da FUNDENOR: A FUNDENOR, in. <<http://www.fundenor.com.br/afundenor.htm>>, em 15/06/16.

27 Vide Gomes F^o/2003, op. cit., p. 29.



do evento (oficina) e se comprometendo a se empenhar para superar as “dificuldades que se arrastam há muitas décadas” na região, envolvendo “todos os setores de nossa comunidade” por meio de um governo “amplo, democrático, imparcial”, aproveitando para culpar os “grupos detentores de poder político e econômico” por, “em outras oportunidades históricas”, terem elaborado “planos para o desenvolvimento regional que na verdade atendiam aos seus interesses, e não aos interesses do conjunto da sociedade”²⁸.

Em junho de 1997, como desdobramento prático desse compromisso, como nos narra Gomes F^o, foi criado o conselho gestor do Plano Estratégico de Campos (PEC), com caráter deliberativo, composto por 79 instituições das mais variadas procedências – da ABRAPIA (assistência social) ao SEBRAE, passando por associações profissionais, sindicatos patronais e de trabalhadores, entidades ambientalistas, centros de pesquisa, instituições educacionais, diretórios estudantis, associações comunitárias, organismos estatais, empresas privadas, entidade filantrópicas, sociedades fraternais, congregações religiosas, jornais, etc. –, inscritas por meio de edital público veiculado nos principais jornais da cidade. Na direção do conselho, equilibravam-se entidades ligadas à economia privada (FIRJAN, FUNDENOR, CDL, ACIC), ao universo acadêmico (FENORTE/UENF e ETFC) e instituições es-

tatais (PMCG e CVC), que designaram como secretaria executiva a FIRJAN e a ETFC. O processo contava ainda com uma *rede técnica* composta por 24 especialistas, uma *rede temática*, articulada à rede técnica, que discutia e analisava os temas escolhidos para estruturar os projetos estratégicos para o Plano, e uma *rede territorial* que reproduzia as discussões temáticas, “através de lideranças comunitárias e vereadores”, nas diversas localidades, “por meio de reuniões públicas e oficinas de trabalho”²⁹.

A composição do Conselho Diretor, deixava à mostra a assimetria existente entre o *mundo dos negócios* – inclusive dos *negócios políticos* – e as instituições sob influência do movimento renovador, em clara minoria, não obstante uma presença mais marcante no corpo técnico do PEC. É razoável supor que tal assimetria, em chave com a direção neopopulista da municipalidade – onde predominava, e predomina, a visão da política como uma variante do *negócio privado* –, fosse decisiva para o sepultamento definitivo não só do Plano, mas também da filosofia que conseguiu, num primeiro momento, descolá-lo dos objetivos eleitorais então adjudicados ao governo estadual. Ao cabo, os instrumentos extremamente sofisticados postos à disposição da municipalidade acabaram sendo parcialmente apropriados e integralmente desfigurados para servirem, como temiam os intelectuais

renovadores, aos atores políticos – só que locais – envolvidos em projetos maiores de competição eleitoral.

Concorreu para tal, não somente a vocação política dos novos oligarcas, mas também, a partir de 1998, quando Arnaldo Vianna, Vice de Garotinho – que renuncia para se candidatar ao governo do estado –, assume seu lugar, o fato de que a nova Lei do Petróleo começa a gerar seus primeiros frutos na forma de crescentes rendas petrolíferas regionais³⁰, que tornam a proposta de *planejamento público* uma ideia desnecessária para os novos donos do poder, diante do apelo eleitoral infinitamente maior da *inclusão social* imediata, possibilitada pelos subsídios diretos a diversos setores sociais a partir da escalada exponencial dos recursos

à disposição da Prefeitura. Não por acaso, é neste período que o cozimento “em banho maria” do PEC, por Garotinho, assume a forma explícita do “desinteresse”, com Vianna³¹. Não só se esvazia de sentido o Plano, como se inicia o lento processo de afastamento de Vianna em relação à Garotinho – que se torna público em meados de 2002³² –, visando maior liberdade no manejo dos crescentes recursos financeiros; liberdade esta que, depois de 2004, levaria Campos às manchetes nacionais por seguidos escândalos de corrupção.

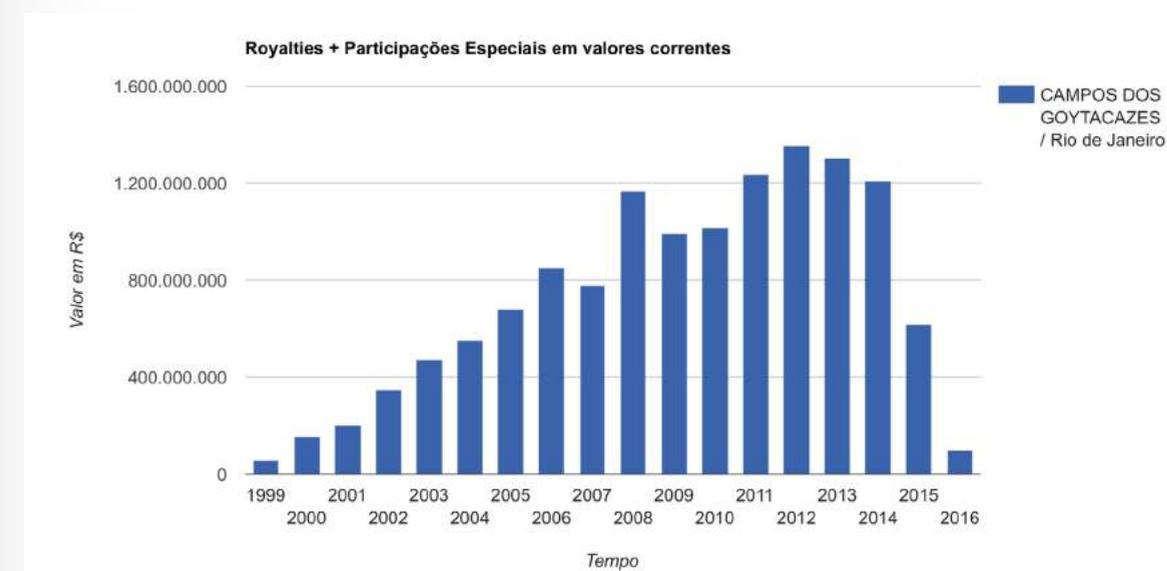
Considerações finais

Salta aos olhos, tanto no caso do Muda Campos, como do PEC, que a estratégia política

30 Vide imagem: Info Royalties – Petróleo, Royalties e Região, UCAM/Campos, in. <<http://inforoyalties.ucam-campos.br/informativo.php>>, em 14/06/16.

31 Vide Hélio Gomes F^o: depoimento ao autor em 17/06/16, arq. digital.

32 Vide Marcus C. da Silva: *Judicialização da política em âmbito local: um estudo sobre as sucessivas intervenções judiciais no executivo municipal de Campos dos Goytacazes entre 2004 e 2011*, in. <<http://www.fclar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciae-politicaspublicas/encontro-sinternacionais/pdf-st16-trab-aceito-0468-14.pdf>>, em 21/06/16.



dos intelectuais renovadores esbarrou na insuficiente sustentação política, quer por parte da sociedade civil, quer dos partidos interessados numa renovação mais efetiva da municipalidade. Cabe falar um pouco mais sobre tais desencontros.

Para além da formação social de Campos – sobre a qual conservadores e progressistas travam suas batalhas decisivas e que, em perspectiva histórica, se forjam as respectivas culturas políticas –, que fez da cidade um bastião do patrimonialismo rural e do clericalismo reacionário, como já foi discutido, é preciso iluminar também sua contraface no pensamento de esquerda, que orienta boa parte dos intelectuais renovadores que animaram os movimentos aqui discutidos.

As causas para a dispersão do movimento renovador, para além dos efeitos da cooptação e da já assinalada fragilidade social – numa cidade empobrecida onde a classe trabalhadora avançada é diminuta e a classe média independente frágil –, devem ser buscadas também na fragmentação partidária e nas percepções ideológicas dos segmentos que animaram o Muda Campos e a transmutação do PEC. Se a dissidência petista foi pouco importante em 1988, dada a expectativa de apoio popular que forçou a adesão de vários de seus quadros à candidatura do movimento e a baixa representatividade do candidato apresentado pelo partido, o mesmo não se pode dizer dos

esforços posteriores de afirmação eleitoral dos partidos de esquerda na fase de refluxo do movimento social, quando ele foi esterilizado pelo neopopulismo garotista, que impediu, até aqui, a reaglutinação de forças capazes de se contrapor às novas oligarquias surgidas desde então.

Visto mais de perto a questão, certamente, a fragilidade das bases sociais modernas continuará sendo decisiva para explicar a fraqueza da pressão corporativa, de trabalhadores e empresários, sobre suas organizações políticas, em particular dos trabalhadores sobre os partidos de esquerda, capazes de formar e atrair importantes segmentos sociais. Mas, a questão não se resume à pressão política, sendo preciso também focar seus impactos sobre as próprias *concepções políticas* da esquerda, formada, em sua maioria, em completa dissonância com as bases sociais que reivindicam como sua razão de ser, e com a experiência vivida por suas matrizes originárias, essencialmente inspiradas nos diversos vieses assumidos pelo marxismo mundo afora.

Neste contexto, carentes da percepção histórica profunda que só a tradição orgânica das classes sociais pode oferecer, vale dizer, a bagagem cultural e política forjada nos embates cotidianos dos atores sociais reunidos em sindicatos e partidos, não é de se espantar a prevalência de motivações imediatistas e centrífugas no cálculo

político dos partidos de esquerda local, que continuam a impactar negativamente movimentos mais amplos, mesmo em pleno ocaso das novas-velhas oligarquias.

A ausência de tal articulação, não só impediu que tais oligarquias arcassem com os custos crescentes de suas práticas políticas, inclusive as repactuações políticas que seus setores dissidentes eram obrigados a fazer em virtude das fraturas e contradições inerentes ao longo exercício do poder – além, é claro, da ganância estimulada pela curva ascendente das rendas petrolíferas, praticamente sem legislação reguladora/fiscalizadora capaz de racionalizar seu empenho, como se viu no caso de Arnaldo Vianna e seus seguidores depois de 2002 –, como ainda transferiu tais custos para os segmentos renovadores, emasculados por seu curto-prazismo e sua fragmentação político-eleitoral, e, por isto mesmo, expostos às migalhas de poder desgarradas dessas crises políticas como compensação a um isolamento político copioso.

Relacionado a este *despreendimento objetivo* de sua classe e sua própria tradição política – que não pode ser superado a golpes de retórica radical e de práticas voluntaristas que só aprofundam tais hiatos –, se adiciona outro elemento importante para as dificuldades enfrentadas pela esquerda e seus intelectuais locais – constitutivos da vanguarda dos intelectuais renovadores

de Campos – na luta em tela, que é a visão anacronizada da classe trabalhadora como aquela essencialmente composta por seus elementos mais empobrecidos, sem compreender a amplitude do processo de taylorização que, desde o final do séc. XIX até nossos dias, se abateu sobre os trabalhadores braçais, passando pelos administrativos³³ até alcançar os intelectuais, impedindo que se possa falar hoje em *partido dos trabalhadores* sem se levar em conta também os interesses da classe média em seus diversos estratos.

É nesta perspectiva que devemos enxergar a resistência da esquerda local em admitir alianças políticas com o *centro*, que poderiam animar novas dissidências no bloco de poder neo-oligárquico local e aumentar as chances da promoção do *controle social* – tanto *direto*, quanto *indireto*. É certo que alguns acordos se fizeram nesta direção quando os governos petistas precisaram sustentar sua política de “*orçamento participativo*” em âmbito local nos anos 1980-90, em meio à legislativos majoritariamente hostis. Mas, ao cabo, todo este capital político parece ter sido sacrificado em nome da sobrevivência política exclusiva de uma oligarquia partidária após 2002 – nesse aspecto, não se distinguindo muito tal experiência daquela representada pelo garotismo e outras formas de transformismo, não obstante, no caso da esquerda, a captu-

³³ Para uma discussão sobre a taylorização generalizada do trabalho sob o capitalismo, ver Harry Braverman: *Trabalho e Capital Monopolista – a degradação do trabalho no séc. XX*; ed. Guanabara/RJ-1987.

lação diante do *modus operandi* das velhas oligarquias ter se dado *ex post*, por erros associados ao preconceito antiempresarial do esquerdismo e ao fetichismo populista, e não *ex ante*, como no caso do garotismo, que, como vimos, usava deliberadamente a *participação social* como instrumento de atração/neutralização das forças potencialmente renovadoras, ao mesmo tempo que como catapulta discursiva para embates eleitorais em níveis mais elevados de disputa.

Se levarmos em conta a experiência atual do *controle social direto*, em particular a experiência do Sul/Sudeste, onde as entidades da sociedade civil que fomentam a participação e o controle (transparência) se encontram justamente no mundo dos negócios privados – principalmente, no que tange aos ativistas, na franja jovem do associativismo empresarial, nos profissionais liberais e nos setores empresariais de menor porte, e de pendor democrático –, podemos dizer que o diferencial de Campos em relação a este modelo, é, justamente, que o associativismo empresarial parece mais propenso a arranjos neopatrimonialistas com o Estado, considerando esta forma mais eficiente e segura que aquela representada pela participação ampla da sociedade nos assuntos públicos, forma esta muitas vezes vista com desconfiança pelo viés populista ou socialista que frequentemente assumem

em determinadas esferas partidárias de mobilização. Sem dúvida, tal desconfiança deve ter dificultado ou mesmo impedido uma efetiva convergência entre intelectuais e empresários, mesmo em face de estratégias de democratização profundamente racionalizantes do ponto de vista do mercado, como aquela embutida no PEC.

Diante de todas essas dificuldades, uma estratégia política mais ampla dos partidos progressistas, em particular os de esquerda, teria concorrido para minorar as dificuldades práticas e intelectuais enfrentadas pela sociedade campista e seus intelectuais na luta contra o atraso político e social.

São João da Barra, 21/06/2016

Uma Reflexão Sobre os Usos da Tecnologia Aplicada à Linguagem Escolar

A Reflection On the Uses of Technology Applied to Language School

Gelson Caetano Paes Junior¹, Eliana Crispim França Luquetti²

RESUMO

Os objetivos que nortearam este artigo atentaram a evidenciar a importância da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem por meio dos usos das novas tecnologias durante a formação docente e pedagógica. Uma reflexão sobre as possíveis contribuições que ela tem dado ao campo educacional e o papel desempenhado pela linguagem na formação docente. Apresentação das contribuições da linguagem na mediação do conhecimento a fim de cogitar como os formandos estão se apropriando das tecnologias e dos conhecimentos supostamente desenvolvidos na trajetória acadêmica e verificar como eles consideram o emprego de novas tecnologias na sala de aula e da linguagem na prática pedagógica e nos processos educacionais. Considera-se que a articulação de escolhas entre linguagem e novas tecnologias se façam em prol do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Então ao se explorar os usos das novas tecnologias na sala de aula, o professor tem a sua disposição, todo um esquema de linguagem ao qual faz jus na metodologia do ensinar.

Palavras-chave: novas tecnologias, linguagem escolar, prática de ensino.

ABSTRACT

The objectives that guided this article attempted to highlight the importance of language in teaching and learning processes through the use of new technologies for pedagogical and teacher training. A reflection on the possible contribution it has given to the educational field and the role played by language in teacher education. Presentation of language contribution in the mediation of knowledge to think and trainees are appropriating the technologies and knowledge supposedly developed in the academic trajectory and see how they consider the use of new technologies in the classroom and language in pedagogical practice and in educational processes. It is considered that the articulation of choices between language and new technologies make for the development of teaching and learning. So to explore the uses of new technologies in the classroom, the teacher has at his disposal, a whole language scheme which does up in the methodology of teaching.

Keywords: new technologies, school language, teaching practice

1 Pedagogo e estudante de Pós-Graduação *strictu sensu* em Cognição e Linguagem pela UENF. Universidade Estadual do Norte-Fluminense (UENF)

2 Professora Doutora em Linguística pela UFRJ e Professora Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem na UENF. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

Este artigo tem como objetivo promover um estudo sobre a importância das novas tecnologias na linguagem escolar e no processo de ensino e aprendizagem na escola. Esse estudo cogita na forma como o professor e o futuro professor tem se apropriado da linguagem como mediadora de conhecimento na vida social escolar. Além disso, verificar qual o papel desempenhado pela linguagem na sala de aula e a sua relação com os processos educacionais presentes na formação para a docência. Sabe-se que a escola é o local por excelência para o exercício da docência e aquisição de conhecimento. Nela, há trocas tanto de experiências quanto de saberes formais.

Apesar de todas as evidências sobre o desenvolvimento e exercício de uma comunicação eficaz ainda se observa que não tem sido dado à verdadeira importância às novas tecnologias aplicadas à linguagem escolar. Assim, encontram-se diversos professores recém-formados com inúmeras dificuldades linguísticas no uso dessas tecnologias aplicadas ao ensino escolar. E, justamente por não terem recebido ou mesmo se dado conta da relevância desse papel na mediação do conhecimento e em diversos setores da aprendizagem dentro e fora da sala de aula. Muitos professores não conseguem dialogar com seus discentes, que muitas vezes, estão

pouco abertos à instrução escolar. A clientela estudantil se encontra com vários problemas de indisciplina, falta de vocação para os estudos, seja com dificuldades de aprendizagem, seja pela aversão a aquisição de conhecimento oferecida pela instituição escolar. Nesse sentido, presencia-se que os novos professores têm dificuldades de articulação linguística e sociável no âmbito dos usos das tecnologias em contexto escolar, tornando sua atuação e afirmação nesse contexto expelida. E, conseqüentemente, esses novos professores precisam se desdobrar de tal maneira a atender aos anseios da comunidade escolar. Quando eles não alcançam essa finalidade, muitos acabam desistindo do exercício do magistério.

Nesta perspectiva, pretende-se evidenciar a importância e a eficácia das novas tecnologias aplicadas à linguagem no percurso da formação e prática docente, como também no processo de ensino e aprendizagem. Pois, entende-se que uma série de problemas da prática e da atuação pedagógica se encontra no uso das novas tecnologias em ambiente linguístico.

Os usos da tecnologia e importância da linguagem: sua função e possível contribuição social

No Brasil, os estudos evidenciaram que “a

língua é algo vivo, que sofre mudanças e que cada um tem alguma coisa a contribuir para que tal aconteça” (Martelotta: 2008). Ela tem uma funcionalidade e um sentido a ser construído pelo falante que dela faz seu uso diário. No contexto das práticas de linguagem (usos da fala), o falante produz seu discurso visando supostamente a um entendimento por parte do ouvinte. Então se tem o emissor que produz o discurso (que é a mensagem) e é veiculado ao receptor, o ouvinte. Esquemáticamente, a linguagem se dá pelo anagrama emissor-mensagem-receptor.

A vertente norte-americana trata de alguns instrumentos conceituais para análise empírica da linguagem. Nela se desenvolveram ferramentas de análise para o tratamento dos dados colhidos a partir das marcas da oralidade empiricamente investigadas na linguagem (Weinreich et al.: 2006). Essas marcas são partes inerentes aos usos da fala. Isso implica afirmar a importância da linguagem no cotidiano das pessoas (Labov: 2008). Essa opção pela linguagem está tão viva na prática pedagógica do professorado que é assumida na sala de aula contemporânea “como era os ‘passeios pelos jardins da antiga Grécia’ cuja atividade pedagógica era que o mestre discursasse para seus discípulos livremente” (Cambi: 1999). O uso da oralidade foi provavelmente a primeira tecnologia aplicada ao ensino

já que se escrevia muito pouco e o conhecimento era transmitido como de costume, por meio da fala, do discurso e da retórica pelos palanques, praças públicas e “jardins”. É fundamental investigar a natureza da linguagem e como essa tecnologia pode ser aplicada ao ensino junto as atuais para se compreender como a mesma causa influências nos processos educacionais.

Por essa razão, os contextos de uso da linguagem assumem papel semelhante quando associados aos usos das novas tecnologias em ambiente escolar. Entender como se comunicam emissor-receptor nas escolas e quais significados são produzidos pelas atuais tecnologias abordados em salas de aula se configuram “sobre os estudos da linguagem e da aprendizagem” (Matencio: 2007) em que professor e alunos se relacionam colaborativamente em prol da instrumentalização do significado da prática de ensino. Entende-se que o processo de mudança educativa sofre variações contínuas, limítrofes ao espaço e ao tempo e parecem indicar uma busca pela reestruturação do processo de ensino e aprendizagem. A partir da inserção de novas tecnologias educacionais a esse processo e ao uso dos recursos de linguagem se almeja a adoção de novas práticas pedagógicas.



As novas tecnologias e a relação da linguagem com os processos educacionais

Assim, a linguagem é de suma importância porque ela cria possibilidades educativas e produz significados para a posterior prática da docência em sala de aula. Em Azeredo (2008), o conceito de significado implica num produto social. Acontece a contextualização dos significados e, por meio do relacionamento em que falante e ouvinte realizam entre si um significado é produzido, dando sentido ao que foi falado. O uso das novas tecnologias na educação representa um avanço no como fazer e no que fazer da prática docente. Cada sociedade cria e recria as tecnologias que consideram serem as melhores ao atendimento de suas demandas. A compreensão dos usos dessas tecnologias na linguagem parece garantir que a finalidade educativa alcance o público atendido eficazmente. E cada sociedade se situa num espaço e numa temporalidade gradual.

Quanto ao significado, podemos entender aqui que ele é devidamente relativo ao ato de se atribuir um conceito, esquema ou conjunto de conceitos e esquemas que possam representar algo. O algo a que ele se refere está no âmbito da percepção. Os cinco sentidos possibilitam a tomar conhecimento de tudo o que é perceptível na realidade que

atua como um estímulo. Assim, significado só tem sentido quando está em relação a um ato de atribuição.

“A atribuição de significado é o fundamento da orientação humana em qualquer situação. O que significa, por exemplo, um par de sapatos? Na sapateira, ao lado de outros pares ou mesmo de outras espécies de calçado, é uma propriedade à disposição de seu dono para usos diversos: ir ao trabalho, a um passeio etc. Na vitrine da sapataria, é um objeto à venda; no acervo de um museu, seguramente é uma peça de valor histórico não mais destinada ao uso, mas transformada em objeto de apreciação” (Azeredo: 2008, 39).

Primeiramente, as pessoas vivem num lugar, se movem e interagem dentro dos limites físicos e temporais. Porém, tem-se enfrentado uma nova realidade que há duas ou três décadas passadas ninguém poderia pensar que seria possível de acontecer. Na contemporaneidade, as pessoas podem se ver e ouvir em qualquer ponto do planeta ou mesmo fora dele. Podem inclusive interagir com a informação produzida pelas múltiplas ferramentas tecnológicas atualmente disponíveis. Logo na introdução de “Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar” (Serafim e Sousa: 2011) é repensado como uma ferramenta tecnológica para a prática escolar para os usos da tecnologia a partir da realidade virtual representada na gravação. E consideram como histórico a valorização das escolhas

por novas tecnologias.

“A sociedade que se configura exige que a educação prepare o aluno para enfrentar novas situações a cada dia. Assim, deixa de ser sinônimo de transferência de informações e adquire caráter de renovação constante. A escola de hoje é fruto da era industrial, foi estruturada para preparar as pessoas para viver e trabalhar na sociedade que agora está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito diferentes daqueles que eram necessários na era industrial.” (Serafim e Sousa: 2011, 19).

A sociedade se prepara gradativamente para evoluir-se. Ela almeja rompendo ou continuando com os paradigmas produzidos com a finalidade de idealizar novos significados e sua luta consiste em conquistá-los. Para tanto, a ciência, os critérios de cientificidade e as concepções teóricas jamais se poderão negar, pois encerra um elemento irracional expressamente afirmada por pesquisadores interessados nos bastidores da pesquisa científica. Dificilmente, podemos encontrar as nuances que se convergem nos resultados da pesquisa. Nesse sentido, se entende que “não existe um método lógico de conceber ideias novas ou de reconstruir logicamente esse processo” (Popper: 2010, 32). Defendendo o ponto de vista do “elemento irracional” implicitamente ao processo investigatório na pesquisa.

A formação docente precisa considerar

esses dilemas. Por que é desafiante para os professores invocarem o despertar da consciência dos alunos para a racionalidade tão quanto desenvolvê-la. Mas, é preciso alertar aos futuros educadores de que tal paradoxo também é rico em oportunidades tanto de mudança na ação educativa quanto na reafirmação do papel social pertinente à identidade docente cujo espaço decisivo de atuação é a escola. Vivemos num momento de valorização das concepções de aprendizagem que enfatizam o processo. E nele, o indivíduo é exaltado. Já que o sujeito não pode ser explicado por “uma quimera, uma ‘ilusão’ a qual a sociedade reinventa” (Morin: 2001). Isso implica dizer que o reconhecimento do sujeito como personagem histórico e social pressupõe potencialidades de reorganização conceitual dos termos em questão. É nesse sentido que o trabalho docente se concretiza. Desse modo, é essencial que se haja um entendimento a partir do conceito da explicação.

“Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de em-



patia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade” (Morin: 2001, 95).

Na sala de aula, a atividade deve ser pautada na construção de significados que sejam necessários para o aluno. Dessa forma, é preciso que se tenha presente que toda metodologia de ensino articula uma opção política. Essa escolha envolve os usos das tecnologias em prol da eficiência de usos da linguagem escolar. Mas, quando se pensa no papel da linguagem frente aos processos educacionais isso nem sempre fica visível para o educando.

Conclusão

Então ao se explorar os usos das novas tecnologias na sala de aula, o professor tem a sua disposição, todo um esquema de linguagem ao qual indica a metodologia do ensinar. Assim, ao se desenvolver uma teoria da compreensão e interpretação da realidade, os mecanismos utilizados em sala de aula se perdem quando explorados apenas pelo ponto de vista da comunicação verbal. Isso não ocorre quando além da linguagem o docente faz usos das novas tecnologias como forma de potencializar ao aluno o processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia, um ramo da Educação visando estudar os processos educacionais é considerado um campo do saber sem um objeto específico,

visto que, “todos os processos de ensino-aprendizagem são produzidos e absorvidos pelo ser humano de modo geral” (Libâneo: 2000).

Considera-se que essa argumentação aferida acima defende que a Pedagogia cabe discutir e pensar como os usos das novas tecnologias podem auxiliar o docente prevenido a explorar ao máximo a linguagem a que se vale em sala de aula. O esquema de linguagem emissor-mensagem-receptor constitui-se em tarefa a ser observada pelo professor que fizer uso das novas tecnologias em prol da eficiência da prática de ensino. Sem uma compreensão aprofundada desses usos das novas tecnologias no exercício do magistério, torna-se um paradoxo encarar uma prática de ensino sem um objeto propriamente específico. Visto que o conhecimento escolar é ignorado pelo aluno que se atem apenas a “magia” desses recursos tecnológicos aplicados ao ensino. Contrariamente, aquele ramo do saber parece não dar a devida atenção a questão do emprego dessa tecnologia e dos usos da linguagem utilizada dentro da sala de aula. Ou seja, estuda-se teorias relacionadas a linguagem e as novas tecnologias em disciplinas afins e relaciona-as à formação docente como parte da ementa, meramente. A apropriação da linguagem é uma conquista desenvolvida, aprendida e ensinada no espaço escolar. A instrumen-

talização e efeitos da linguagem e suas tecnologias na aprendizagem dentro da escola são considerados dentro da escola que é um locus de “multiplicidade e simultaneidade de ações e interações presentes em sala de aula” (Rojo: 2010, 215). Então, a linguagem deve ser considerada porque é na sala de aula que ela acontece.

Há que considerar o fato de se saber utilizar as tecnologias e articulá-la a linguagem escolar. Elas se entrelaçam na prática de ensino e se constituem na mediação do conhecimento entre a realidade objetiva e os significados produzidos. Essa relação se estreita na escolarização dos sujeitos aprendizes por meio das experiências de leitura e escrita constituindo-se em importantes canais de comunicação entre as pessoas. Nesse particular, importante é destacar que todos os indivíduos têm direito ao acesso a esses bens culturais. E, na medida em que uns sabem ler e escrever, e outros não, cria-se uma relação de desigualdade. Assim sendo, trazemos à cena o processo de formação que, na condição de futuros profissionais de ensino, devem buscar suporte nas novas tecnologias e desenvolver cada vez mais seus potenciais linguísticos para mediar o conhecimento de forma eficaz e produtiva.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. de. Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. 2ª edição. Editora Publifolha, São Paulo, SP, 2008.
- CAMBI, F. História da Pedagogia. Editora Loyola-Unesp, São Paulo, SP, 1999.
- LABOV, W. Padrões Sociolinguísticos. Editora Parábola, São Paulo, SP, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para que? 3ª edição. Editora Cortez, São Paulo, SP, 2000.
- MARTELOTTA, M. E. Manual de Linguística. Editora Contexto, São Paulo, SP, 2008.
- MATENCIO, M. de Lourdes M. Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento. Editora Mercado das Letras, Campinas, SP, 2007.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Editora Unesco, Brasília, DF, 2001.
- POPPER, K. R. A lógica da pesquisa científica. Editora Cultrix, São Paulo, SP, 2010.
- ROJO, Roxanne. Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento. Editora Parábola, São Paulo, SP, 2010.
- SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Roberto Pequeno de. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. (pp. 19-50) In. SOUSA, R. P de; MOITA, M. C.; CARVALHO, A. B. G. (orgs.) Tecnologias Digitais na Educação. Editora EDUEPB. Campina Grande, PB, 2011. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/6pdyn>> Acesso: 29/01/2016.
- WEINREINCH. U. LABOV, W. HERZOG. M. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Editora Parábola, São Paulo, SP, 2006.



RELATOS DE EXPERIÊNCIA

ARTICLES



Incentivando a Prática Docente Autorregulada de Estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática – Relato de uma Experiência

Encouraging the self-regulated teaching practice from students of the Maths graduation course – reports of an experience

Graciellen Pinto da Rosa¹, Luciana Siqueira Ribeiro², Vera Lucia Deps³

1 Licenciada em Pedagogia
gracigpr@gmail.com

2 Licenciada em Pedagogia
lu8sr@yahoo.com.br

3 Doutora em Psicologia da Educação
Professora associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)
mielveh@gmail.com

RESUMO

Relata-se uma experiência com alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) que integravam o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, acreditando-se, através dos alunos do PIBID, chegar aos alunos do Ensino Médio cujas escolas possuíam parceria com o programa. Por conseguinte, pelo efeito multiplicador esperado, o trabalho corresponderia à extensão universitária a que estava subordinado. Faz-se uma breve revisão de conceitos que integram a teoria da autorregulação da aprendizagem, que ofereceu os subsídios teóricos à experiência realizada; menciona-se aspectos relacionados à operacionalização do trabalho; sumariza-se constatações decorrentes de estudos exploratórios realizados nas escolas onde os estudantes da Universidade exerciam o estágio da prática docente; e finaliza-se reforçando a importância da implementação da teoria da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino/aprendizagem, seguida da bibliografia mencionada no texto.

Palavras-chave: Ensino de matemática. Docência e aprendizagem autorregulada.

ABSTRACT

An experience with students from the Maths Graduation Course from the State University of Norte Fluminense (Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF), who integrated the “Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship” (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID), is reported and it is believed that, through the students from PIBID, it is possible to reach the High School students whose schools had a partnership with the Program. Therefore, by the multiplier effect expected, the work would correspond to the university-related extension to which it was subordinated. A brief revision of the concepts which integrate the self-regulated learning theory, which offered the theoretical aids to the performed experience was made; aspects related to the operationalization of the work are mentioned; findings due to exploring studies developed at the schools where the students from the university did the teaching practice internship are summarized; and, finally, the importance of the implementation of the self-regulated learning theory in the context of teaching/learning is reinforced, followed by the references mentioned in the text

Keywords: Math teaching. Self-regulated teaching and learning.

Introdução

Relata-se neste texto uma experiência com alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada em Campos dos Goytacazes/R.J. Os estudantes integravam o “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID”, que é uma atividade extracurricular com o objetivo de incentivar a prática docente de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias ou privadas.

Desta experiência participaram também duas graduandas em Pedagogia, à época bolsistas de um projeto de extensão, e que assinam a coautoria deste artigo.

Justifica a ocorrência deste trabalho o fato de a literatura especializada mais recente enfatizar que a aprendizagem bem-sucedida decorre do comportamento autorregulado do aprendiz. Também o mundo de transformações rápidas em que vivemos exige autonomia na aprendizagem, o que implica saber como aprender. Disto decorre a necessidade de os professores adotarem uma postura em classe que incentive o comportamento autorregulado do estudante, e, para isto, suas práticas necessitam estar fundamentadas em teorias respaldadas por pesquisas na área. No Brasil, ao contrário do que vem acontecendo em outros países,

principalmente nos Estados Unidos e na Europa, é escassa, quase inexistente, a literatura sobre o assunto, o que se reflete na formação dos professores.

Mediante a importância atribuída à temática, e entendendo que o PIBID possui a finalidade de possibilitar experiências aos alunos das licenciaturas, de forma a contribuir com suas práticas docentes, propôs-se a realização de um trabalho de extensão acoplado ao PIBID da UENF, isto é, que possibilitasse troca de experiências com os coordenadores, supervisores e alunos da licenciatura em Matemática, a fim de se discutir os fundamentos teóricos que subsidiam a prática de um professor interessado no comportamento autorregulado dos alunos, e os incentivasse a buscar literatura complementar em sua área específica sobre estratégias relacionadas à aprendizagem autorregulada em matemática. Pretendeu-se também discutir com os futuros professores os resultados de suas experiências nas escolas, incentivá-los a refletir sobre suas práticas, e as revê-las sempre que fosse necessário.

Pelo efeito multiplicador esperado, através dos alunos do PIBID pretendeu-se chegar aos alunos do Ensino Médio cujas escolas tinham parceria com o programa. Assim, este trabalho corresponderia também à extensão universitária a que estava vinculado.

A opção pela área da matemática decorreu de nossas observações em escolas anteriormente pesquisadas, em que se constatou um número significativo de alunos com a percepção de que essa matéria é difícil. Por conseguinte, sentem-se incapazes e desmotivados a estudá-la.

Nesta apresentação faz-se uma breve revisão de conceitos que integram a teoria da autorregulação da aprendizagem, que ofereceu os subsídios teóricos à experiência realizada; menciona-se aspectos relacionados à operacionalização do trabalho; sumariza-se algumas constatações decorrentes de estudos exploratórios realizados nas escolas observadas; e finaliza-se reforçando a importância da implementação da teoria da autorregulação da aprendizagem no contexto do ensino/aprendizagem, seguida da bibliografia mencionada no texto.

Fundamentos teóricos em que se alicerçou a experiência

A aprendizagem bem-sucedida, em qualquer área do conhecimento, depende do comportamento autorregulado do aprendiz conforme mencionado anteriormente. Zimmerman (2001, p.14) define autorregulação como “pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados e ciclicamente adaptados para a obtenção de objetivos pessoais”. Assim, a autorregulação envolve

o entrelaçamento dos seguintes componentes:

- a) Pessoal ou Cognitivo/Metacognitivo (pensamento)
- b) Motivacional (sentimentos, crenças)
- c) Comportamental (método de aprendizagem)
- d) Contextual

A metacognição é conceituada por Brown (1978) como o controle deliberado e consciente das atividades cognitivas. Nesse sentido, as ações metacognitivas são os mecanismos autorregulatórios utilizados pelo sujeito durante a resolução de um problema ou diante do enfrentamento de uma tarefa, o que implica ter consciência das limitações do próprio sistema, conhecer o repertório de estratégias disponibilizadas, e utilizá-las de forma apropriada; identificar e definir problemas; planificar e sequenciar ações para o alcance de objetivos; supervisionar, comprovar, revisar e avaliar o andamento dos planos e sua efetividade.

Mateos (2001) reforça que a Metacognição está ligada aos conhecimentos conscientes e verbalizados acerca de atividades cognitivas, além dos processos e operações de planejamento, supervisão e avaliação dessas ações, baseando-se nos conhecimentos declarativos (conhecimento daquilo que se sabe e saber expressar esse conhecimento) e nos procedimentais (saber o caminho para conhecer aquilo que se



sabe).

A respeito da dimensão metacognitiva, Flavell (1976), considerado o precursor de estudos na área e criador do termo metacognição, afirma que se trata do conhecimento pessoal em relação ao próprio funcionamento cognitivo. Além disso, o autor menciona que a metacognição está relacionada aos processos de supervisão e regulação que o sujeito exerce sobre a própria atividade cognitiva na realização de uma tarefa. Para Flavell (1981) o controle que um indivíduo exerce sobre sua própria atividade cognitiva depende das ações e interações entre o conhecimento metacognitivo (conhecimento sobre a pessoa, a tarefa e as estratégias), experiências metacognitivas (aquelas que acompanham a atividade cognitiva), as metas cognitivas (objetivos a serem alcançados) e as estratégias (cognitivas, empregadas para o desenvolvimento da atividade cognitiva em direção ao objetivo; e metacognitiva, cuja função é supervisionar o progresso).

O conhecimento metacognitivo sobre a pessoa está relacionado ao conhecimento que o indivíduo tem sobre seus pontos positivos e negativos, com a finalidade de utilizar tais conhecimentos de modo estratégico para o alcance de seus objetivos (Flavell, 1981).

O conhecimento em relação à tarefa, segundo Flavell (1981), diz respeito ao enten-

dimento de sua dificuldade, pelo indivíduo, das informações que a pessoa disponibiliza sobre a mesma, e dos conhecimentos que devem ser ativados para seu melhor desempenho, bem como dos fatores colaboradores para seu desempenho, e ainda sua relação com os objetivos a que o indivíduo almeja alcançar.

Ainda segundo Flavell (1981), as experiências metacognitivas consistem em ideias, pensamentos e sentimentos conscientes, que acompanham a evolução do processo cognitivo, para o alcance dos objetivos pretendidos.

Quanto às estratégias, estas se relacionam à execução da tarefa e ao conhecimento que a pessoa tem sobre a mesma. O conhecimento estratégico é indispensável para a aprendizagem e a autonomia do aluno, a fim de que a atividade seja conduzida de forma eficaz. Veiga Simão (2004) reforça que na construção da autorregulação da aprendizagem o uso das estratégias é um marco relevante, seja na fase de planejamento, dos atos executórios, ou da avaliação do trabalho. Existe atualmente um enfoque nas estratégias, em decorrência da crença de que a realização das tarefas depende da adequada utilização delas, ou seja, do controle da aprendizagem. A técnica se transforma em estratégia quando utilizada de forma consciente, tendo em vista o alcance do objetivo, e a partir do mo-

mento em que o sujeito tem conhecimento de quando, como e onde usá-la.

A instrução metacognitiva, levando o aprendiz num primeiro momento a ter consciência dos pontos fracos e fortes de seu funcionamento intelectual, e posteriormente como instrumento para a compensação de suas deficiências, pode contribuir para elevar o nível de aprendizagem eficiente e autônoma. O desenvolvimento da metacognição deve, pois, constituir-se em um objetivo educativo, e integrar o currículo da escola, que deve ter como uma de suas metas ensinar estratégias metacognitivas que facilitam a autoaprendizagem, ou, ensinar a pensar o aprender.

Quanto à dimensão motivacional relacionada à autorregulação da aprendizagem, Wolters (2003) afirma que esta também pode ser compreendida como o grau em que os sujeitos agem de modo intencional, no sentido de principiar, manter ou reforçar sua determinação quanto a seu próprio desenvolvimento, completar uma tarefa ou atingir um objetivo.

No construto da autorregulação a motivação assume um papel fundamental no desenvolvimento da aprendizagem, considerando que a pessoa motivada pode ter seu aprendizado mais eficaz. Seus aspectos estão voltados para a área da regulação relacionada à crença que o sujeito tem sobre as tarefas, ao despertar do interesse,

e à reação mediante a execução das tarefas (Veiga Simão, 2006).

Para Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) os aprendizes autorregulados são diferenciados tanto por suas performances quanto por suas capacidades automotivadoras.

Bandura (1997) explana que a autorregulação requer não apenas habilidades autorregulatórias, mas também a crença nesta própria capacidade. Assim, o comportamento autorregulado pode influenciar a crença de autoeficácia, ao prover informações sobre desempenho, esforço e tempo empregado na realização da atividade (Zimmerman & Clery, 2006).

Bandura (1986, 1997) refere-se à autoeficácia como sendo a percepção da capacidade para a realização de uma tarefa específica ou para um conjunto de tarefas em um domínio específico. Segundo o autor, autoeficácia relaciona-se à crença de um indivíduo sobre sua capacidade para atingir determinadas realizações, e à crença ou expectativa de que é possível, através do esforço pessoal, realizar com sucesso uma determinada tarefa e alcançar um resultado desejado. Vê-se assim que, se a crença do indivíduo for baixa em uma determinada tarefa, ele estará menos motivado para realizá-la, em virtude do medo ao fracasso. Esse aspecto é destacado por ter grande influência na tomada de decisão das pessoas.

A motivação para os estudos dependerá em grande parte da crença de autoeficácia do estudante.

As pessoas podem ser motivadas por várias razões: seja por seus próprios interesses e valores, ou por razões externas. Nesse caso, executar a tarefa não é o único objetivo, outros fatores externos podem ter grande influência no direcionamento das ações, tais como dinheiro, fama, sucesso, reconhecimento (Monereio et al., 1995). Eccles e Wigfield (2002) relatam que a motivação de um indivíduo depende de suas expectativas pessoais, do êxito, da credibilidade, e da importância atribuída à tarefa a ser realizada.

Atualmente os pesquisadores educacionais têm reconhecido cada vez mais a influência de aspectos motivacionais e emocionais na aprendizagem, e de modo expressivo na aprendizagem em matemática. A autorregulação desses aspectos da aprendizagem e o processo de solução de problemas solicita competência para monitorar e controlar aspectos volitivos (KUHL, 1994).

Quanto à dimensão comportamental/volitiva, isto se refere ao conhecimento e à habilidade para criar e dar suporte à intenção de se alcançar determinado objetivo. Entretanto regular deliberadamente nossos processos volitivos requer mais do que controle motivacional e emocional; outros

aspectos tais como o controle da atenção, o planejamento e o controle do impulso (dentre outros aqueles relacionados ao ambiente, ao tempo e à inibição de impulsos que competem entre si) também têm de ser considerados.

Carita (1998) explica que a fase de controle volitivo está relacionada aos processos que ocorrem em um determinado momento da aprendizagem, tendo como objetivo possibilitar aos sujeitos ao alcance dos objetivos estabelecidos, por meio do uso de adequadas estratégias.

A volição relaciona-se ao controle de intenções e impulsos para que a ação ocorra. Portanto, as estratégias volitivas contribuem na gestão do esforço, uma vez que estimulam a procura de boas condições para a realização de uma ação bem-sucedida (Kuhl, 1984; Corno, 2001). Desta forma a volição traduz a vontade e o esforço que a pessoa executa para alcançar e manter o objetivo a que se propõe (Corno, 1994).

Segundo Corno (2001), o controle volitivo é acionado quando outros interesses ou necessidades subjetivas competem com a intenção de trabalhar ou aprender, dividindo assim, a atenção do sujeito. Existem situações que exigem controle volitivo, e o autor informa que estratégias volitivas podem contribuir para que o aluno possa ter controle de sua motivação, de seus processos internos, de seu comportamento e

do ambiente de aprendizagem, bem como no tocante à atenção, à ansiedade e aos elementos que desviam a atenção das tarefas e/ou objetivos elaborados. Estratégias volitivas ajudam os estudantes a desenvolver hábitos positivos de trabalho para lidar com suas tarefas acadêmicas.

Na dimensão contextual, Veiga Simão (2006) informa que essa envolve o contexto físico e social do ambiente de aprendizagem. Além disso, esse ambiente é fator essencial para que ocorra a aprendizagem na perspectiva do processo autorregulatório (Lopes da Silva, Veiga Simão e Sá, 2004).

Carita et al (1998) informa que o espaço da execução da tarefa deve ter boas condições para o desenvolvimento, facilitando a concentração dos indivíduos. Todavia, Freire (2009) ressalta que no ambiente de aprendizagem os alunos devem ter o controle do ambiente físico e a consciência dos fatores sociais envolvidos na aprendizagem. O autor ressalta também que o meio ambiente poderá sofrer influências de valores e pressões sociais, o que poderá interferir nos resultados.

Outro fator importante relacionado ao contexto diz respeito ao apoio familiar na influência da aprendizagem. Schunk (1994) destaca que a interferência da família tem ligação direta com a perspectiva de o aprendiz alcançar ou não um determinado objetivo.

Além das dimensões que envolvem o comportamento autorregulado, este tem caráter cíclico, o que, segundo Zimmerman (2010), envolve várias fases ou etapas, quais sejam: a) fase de antecipação ou de planejamento e avaliação que antecede a ação; b) fase de execução, que inclui o monitoramento e o controle da ação; c) fase de reação e reflexão, após a conclusão da tarefa.

Na fase de planejamento deve ocorrer a clarificação de objetivos pessoais ou das metas a alcançar. Nesta fase é necessário que a pessoa estabeleça etapas para a concretização de suas metas, e analise seus conhecimentos anteriores, bem como seleccione e reflita sobre as estratégias relacionadas à ação que executará. O planejamento de determinada atividade inclui também o tempo a ser gasto em seu cumprimento, dentre outros.

Na fase de execução ocorre o desenvolvimento da ação e a implementação da estratégia selecionada. Esta fase engloba o monitoramento e o controle da ação. Através do monitoramento o indivíduo analisa seu desempenho, avalia seu comportamento na ação que executa, a adequação das estratégias, identifica seus pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados. O controle está ligado à seleção e utilização de novas estratégias, em substituição às aquelas que não estão possibilitando caminhar em direção ao objetivo pretendido.

Vê-se, assim, que o comportamento autorregulado é preventivo, isto é, o sujeito deve planejar e monitorar suas ações, tendo em vista o alcance dos objetivos pretendidos. Uma vez que as crianças e jovens não se tornam aprendizes autorregulados e solucionadores de problemas automaticamente, a autorregulação dos processos de conhecimento e a aquisição de habilidades para a solução de problemas deve constituir objetivo do processo de aprendizagem.

Conforme relata De Corte et al (2010), uma grande quantidade de pesquisas realizadas sobre o ensino da matemática nas últimas duas décadas aponta quatro componentes para uma teoria de aprendizagem em matemática, quais sejam:

1 - O que tem de ser aprendido (teoria de domínio)?

2 - Que espécie de processos de desenvolvimento/aprendizagem são necessários para se alcançar o objetivo pretendido (teoria de aquisição)?

3 - Quais são os métodos de instrução e o meio ambiente para elucidar e continuar esses processos de aquisição nos estudantes (teoria da intervenção)?

4 - Quais tipos de instrumentos de avaliação são necessários para avaliar o grau de obtenção dos objetivos pretendidos (uma teoria de avaliação) (p. 689).

De Corte et al (2010) mencionam que experts em matemática apresentaram uma

resposta geral a respeito do item 1, qual seja, o que os estudantes necessitam, a fim de ter uma disposição para a matemática. Esta consiste no domínio de cinco categorias de aptidão:

1 - Conhecimento bem organizado e flexível em domínio específico que envolve fatos, símbolos, algoritmos, conceitos, e regras que constituem os conteúdos de matemática como um campo específico do conhecimento.

2 - Métodos heurísticos, isto é, busca de estratégias para a solução de problemas que não garantem, mas significativamente aumentam a probabilidade de encontrar a solução correta porque induzem a uma abordagem sistemática da tarefa.

3 - Metaconhecimentos, o qual envolve conhecimento acerca do funcionamento cognitivo (conhecimento metacognitivo), de um lado, e conhecimento acerca de nossa própria motivação e emoções que podem ser usadas deliberadamente para melhorar a eficiência volitiva (conhecimento metavolitivo), sobre o outro.

4 - Habilidades autorregulatórias, que compreende habilidades relacionadas à autorregulação de nosso processo cognitivo (Habilidades metacognitivas ou cognitivas de autorregulação) de um lado, e de nosso processo volitivo (habilidades metavolitivas ou autorregulação volitiva) de outro lado.

5 - Crenças acerca do eu em relação à aprendizagem e solução de problemas, acerca do contexto social no qual as atividades matemáticas ocorrem, e acerca da matemática e da solução de problemas matemáticos (p. 691).

Vê-se assim que a opinião de experts na área da matemática mencionada, conforme mencionada por De Corte et al (2010), converge para o que preconizam os teóricos da autorregulação da aprendizagem. O trabalho desenvolvido com os licenciandos em Matemática buscou contemplar os domínios mencionados nos itens 2, 3, 4 e 5 da citação anterior (domínio de estratégias, domínio de habilidades metacognitivas, controle volitivo, e conhecimento de crenças pessoais que influem na aprendizagem da matemática).

Operacionalização do trabalho

Vejamos a seguir alguns aspectos relacionados à operacionalização do trabalho realizado:

Sujeitos, carga horária e local de atuação

Participaram inicialmente desta experiência 20 estudantes que cursavam a licenciatura em Matemática, matriculados em diversos períodos deste curso. Gradualmente

a quantidade desses alunos foi diminuindo, em decorrência do fato de muitos deles terem se matriculado no curso de licenciatura em Matemática enquanto aguardavam suas aprovações para ingresso em outros cursos oferecidos pela Universidade.

A bolsa concedida pelo PIBID aos estudantes exigia 20 horas semanais de atuação, incluindo nessa carga horária, além da atuação nas escolas, o planejamento das atividades e reuniões. Foi nesse contexto que a experiência que se relata ocorreu por um semestre letivo. Realizava-se com os universitários reuniões semanais que ocorriam na Universidade, e que tinham, cada uma, a duração de duas horas. Ressalta-se que, além dessas reuniões de caráter eminentemente pedagógico coordenadas pelas autoras desse artigo, os alunos participavam de outros encontros com professores da área de matemática, ocasião em que discutiam os conteúdos de matemática que desenvolviam nas escolas.

Os bolsistas eram distribuídos ou alocados em uma das quatro escolas da rede municipal que haviam aderido ao PIBID, localizadas na cidade de Campos dos Goytacazes/RJ.

Metodologia de ação e seus objetivos

Os encontros com os alunos de licenciatura



em Matemática da UENF, integrantes do PIBID, foram direcionados para duas vertentes de suas formações: a vertente “estudantes ou aprendizes”, e a vertente “prática docente como estagiários nas escolas”. Buscou-se refletir sobre essas duas vertentes, de acordo com o que preconiza Nóvoa: “A formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre o percurso da vida” (Nóvoa, 2010, p. 167).

Para que se crie um espaço de aprendizagem, é necessário que os futuros professores desenvolvam o pensamento reflexivo para ensinar. Nessa perspectiva estabeleceu-se como objetivos dos encontros:

- Incentivar, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, que os bolsistas do PIBID em Matemática da UENF refletissem sobre a contribuição dos ensinamentos recebidos na Universidade, para a promoção da aprendizagem dos alunos nas escolas onde realizavam o estágio.

- Contribuir para que os bolsistas utilizassem estratégias autorregulatórias, de modo a qualificar seus processos de aprender e ensinar.

Nos encontros com o grupo de bolsistas focalizou-se as três fases do processo autorregulatório apresentadas por Zimmerman (2010): a) fase prévia ou de planejamento; b) fase de realização ou de execução das tarefas; e fase de autorreflexão final, relacionadas às quatro dimensões que integram

o construto da autorregulação da aprendizagem: dimensão cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual.

Para a operacionalização da experiência com os estudantes, levantou-se questões para observação e/ou reflexão, relacionadas às vertentes “Professor Aprendiz” e “Professor Ensinante”. Paralelamente aos debates ocorridos semanalmente, foram elaborados materiais e sugeridas bibliografias com a finalidade de oferecer subsídios teóricos à prática.

Constatações resultantes dessa experiência

Embora essa experiência com os alunos do curso de licenciatura em Matemática tenha sido muito prejudicada em decorrência da evasão dos alunos do curso pelo motivo mencionado anteriormente, e em decorrência de longas greves ocorridas tanto nas escolas de Ensino Médio quanto na Universidade, acreditamos que ela possa ter contribuído para um contato inicial dos futuros professores de matemática com a temática da autorregulação da aprendizagem, e despertá-los para procedimentos do professor facilitadores da aprendizagem. Além disso, essa experiência possibilitou a realização de alguns estudos exploratórios de observação nas escolas onde o estágio foi realizado,

sobre temas relevantes apontados pela teoria da autorregulação da aprendizagem, tais como: a percepção de professores e alunos de matemática do Ensino Médio, relacionada aos objetivos do ensino de matemática; crenças ou percepções dos estudantes relacionadas a sua motivação pelo estudo da matemática. Esses estudos foram realizados por um grupo de estudantes do curso de licenciatura que demonstraram maior interesse pelo trabalho que vinha sendo realizado, sob a orientação da coordenadora do projeto e dos bolsistas de extensão. Essas realizações possibilitaram chegar a algumas conclusões, conforme relatado a seguir:

A literatura especializada (Zimmerman, 2001; Lopes da Silva, 2004; Veiga Simão, 2006, dentre outros), enfatiza que, para a ocorrência do comportamento autorregulado e eficácia da aprendizagem, é essencial que o indivíduo tenha clareza do objetivo que pretende alcançar. Nessa perspectiva buscou-se verificar se os estudantes das referidas escolas tinham clareza dos objetivos da disciplina de Matemática ou do porquê de estudarem seus conteúdos, e se havia concordância entre suas falas e a de seus professores. Participaram uma amostra de 164 estudantes de ambos os sexos matriculados no Ensino Médio e quatro professores de matemática. Aplicou-se um questionário e, após análise do conteúdo e categorização das respostas às perguntas abertas, calcu-

lou-se a frequência e percentagem destas respostas e das respostas às perguntas fechadas. Os resultados evidenciaram que 80% dos alunos percebiam clareza nos objetivos dos conteúdos estudados, entretanto as justificativas que alguns apresentaram contradiziam suas respostas, e 42,1% responderam não existir troca de informação entre professores e alunos acerca dos objetivos da disciplina.

Para os professores havia informação sobre os objetivos dos conteúdos, mas em suas percepções os alunos estavam pouco interessados nas explicações. Outros dados obtidos sugeriam a necessidade de uma discussão mais ampla em torno dos conteúdos do currículo, e de mais diálogo com os alunos sobre os objetivos da disciplina, conhecimento este imprescindível para a escolha de estratégias e para o comportamento autorregulado do aprendiz em sua aprendizagem.

A motivação é o elemento desencadeador de nossas ações, e, subjacente a ela, estão às crenças pessoais (Dweck et. al, 1998; Lopes da Silva, 2004). Reconhecendo a importância das crenças para o comportamento autorregulado e para a aprendizagem, buscou-se em outra ocasião conhecer as crenças dos mesmos estudantes relacionadas à aprendizagem da matemática. Para tal aplicou-se um questionário, composto de perguntas abertas e fechadas. Constatou-se



que 56,1% daqueles alunos gostavam de estudar matemática, e percebiam importância em seu estudo, o que não ocorria com 40,9% dos alunos, e 3% responderam que gostavam regularmente. As respostas das perguntas abertas dos dois grupos foram organizadas em duas categorias relacionadas a dois fatores: a) de natureza interna (aptidão pela matéria ou a outro fator de natureza pessoal) e b) fatores de natureza externa, que englobou duas subcategorias: decorrentes do contexto social ou decorrentes do professor (sua competência ou seu relacionamento com os alunos).

Os alunos que mencionaram gostar de estudar matemática decorrente de fator de natureza interna (52,9%), mencionaram crença na própria aptidão, destacando o desafio para o raciocínio lógico implícito no estudo da matemática.

Os estudantes que mencionaram gostar de estudar matemática em decorrência de fatores externos destacaram a utilidade da matemática para o dia a dia e para o ingresso na universidade (36,2%). Nesse grupo a influência do professor foi apontada por apenas 3,9% dos estudantes.

Os alunos que não gostavam de estudar matemática destacaram também fator de natureza interna, relacionado à crença de falta de aptidão pela matéria (91,6%). O único fator de natureza externa mencionado foi a falta de competência do professor

ou sua dificuldade de relacionamento com os alunos, entretanto só o foi por 8,4% dos estudantes.

Constata-se assim que no grupo observado o professor não foi o fator mais determinante para os alunos gostarem ou não de estudar matemática. Sugere-se verificar se a crença de aptidão pessoal é ou não a mais determinante para o bom desempenho na disciplina, em comparação à crença da utilidade da matemática. Em outras palavras, verificar se o fator mais determinante na motivação dos alunos pelo estudo da matemática é de natureza intrínseca ou extrínseca.

Além dessas experiências, a ocorrência desses encontros motivou a realização de uma monografia de conclusão de curso de graduação em Pedagogia, de uma das integrantes do projeto na condição de bolsista de extensão. Essa monografia foi intitulada “Relação de alunos do Ensino Médio com a aprendizagem matemática, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem”, e está mencionada na referência bibliográfica desse texto. Tal estudo teve por objetivos verificar se havia diferença significativa entre alunos do Ensino Médio não repetentes e repetentes, em características de comportamento autorregulado relacionadas às dimensões cognitiva/metacognitiva, motivacional, comportamental e contextual, dimensões essas que integram o construto da autorregulação da aprendizagem.

Participaram desse estudo 31 (trinta e um) estudantes do Ensino Médio (24 não repetentes e 7 repetentes). Embora esse estudo apresente a limitação de ter sido realizado com uma amostra pequena principalmente em relação aos alunos repetentes, ele aponta algumas questões importantes que serão descritas a seguir e que poderão ser observadas com uma amostra maior.

Conforme descreve Ribeiro (2015), autora do estudo, a análise dos dados relativos às dimensões metacognitivas e motivacionais apontou um resultado ligeiramente mais favorável ao comportamento autorregulado dos estudantes repetentes em comparação aos não repetentes, possivelmente em decorrência de suas maiores experiências e do reconhecimento da necessidade de esforço e do controle de suas motivações, bem como da utilização de estratégias para obterem êxitos nos estudos. Entretanto o fato de os repetentes terem revelado uma menor atribuição de valor ao estudo da matemática para suas realizações profissionais futuras, merecem uma maior observação para se verificar se isso pode de fato estar relacionado a uma baixa crença de autoeficácia em decorrência de já terem sido reprovados, como se hipotetizou.

O estudo de Ribeiro (2015) constatou também que no geral a maioria dos estudantes observados tendem a ter algumas características relevantes para o comportamento

autorregulado satisfatório, contudo outras precisam ainda ser melhor trabalhadas para uma aprendizagem mais eficaz. Destaca-se a necessidade de o professor trabalhar com os alunos, no sentido de fazê-los reconhecer que o maior responsável pela aprendizagem são eles próprios e não os professores, como parecem acreditar. Necessita fazê-los desenvolver habilidades de “como aprender”, o que possibilitará maior autonomia de aprendizagem e melhor aproveitamento nos estudos.

Além do mencionado no parágrafo anterior, constatou-se a necessidade de o professor possibilitar aos alunos oportunidades que possam contribuir para aumentar suas motivações para a aprendizagem de matemática, como atividades em grupo, pouco mencionada pelos alunos como procedimento incentivado pelo professor. A literatura especializada tem enfatizado a importância do trabalho cooperativo entre os alunos para uma aprendizagem mais eficaz, e a sua não ocorrência impede que os alunos que têm maior facilidade na aprendizagem dos conteúdos da disciplina possam explicar a seus colegas as estratégias que utilizam na solução dos problemas matemáticos, quer expondo em voz alta os seus raciocínios, quer refletindo com os colegas os caminhos que levaram ao erro. Segundo Vygotsky (2004), o falar em voz alta auxilia a organizar o pensamento, por conseguinte

facilita o raciocínio.

No que diz respeito à dimensão comportamental, evidenciou-se os seguintes aspectos no estudo realizado por Ribeiro (2015): havia necessidade de maior monitoramento do desempenho nos estudos, quer pelos alunos repetentes quer pelos não repetentes. Foi constatado que o monitoramento e controle da aprendizagem, quando ocorriam, eram de forma intuitiva, por conseguinte seria necessário que os alunos fossem estimulados a terem uma atitude mais consciente.

Algumas pessoas são mais autorreguladas, outras, porém, necessitam ser estimuladas e ensinadas a refletirem sobre suas ações, como parece acontecer com o grupo investigado. Ao aluno cabe estabelecer suas próprias metas, planejar e monitorar seus esforços em direção a uma aprendizagem efetiva, tendo em vista o alcance de seus objetivos, entretanto estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas, principalmente aos de baixo rendimento escolar.

Faz-se necessário que os alunos compreendam como e quando usar as estratégias, por outro lado não há dúvidas de que o mero treinamento em estratégias é infrutífero se não forem contempladas estratégias de apoio afetivo destinadas a modificar variáveis de natureza psicológica, como as crenças de autoeficácia.

Considerações finais

Constatou-se, através dos participantes dessa experiência, que os professores poderiam incentivar os alunos a gerirem seus tempos de estudo de forma mais adequada. O professor, muito preocupado com o currículo e conteúdos a dar, se vê impedido de assim proceder. No entanto, essa situação acaba por impedir muitos desses alunos, tanto os de nível médio quanto os universitários, a avançarem em suas aprendizagens, independentemente da disciplina cursada. Os professores são os facilitadores da experiência de aprendizagem e da aquisição de modos de pensar. Os resultados da aprendizagem dependem das proposições inerentes a ela, da maneira como o professor interage com os alunos, e do tipo de interação entre os próprios alunos. Essa é uma tarefa que vai exigir do professor empenho na busca por um ensino em que os alunos se sintam seguros a aprender sem medo de errar, visto que o erro pode também se transformar em oportunidade de aprendizagem. Em geral os alunos se mantêm quando as tarefas são desafiadoras, inovadoras e remetem para situações da vida.

Em suma, os professores precisam se sensibilizar de que suas metas educacionais não se resumem na transmissão de conhecimentos e que devem, portanto, atuar no sentido de promover o desenvolvimento

dos processos psicológicos pelos quais o conhecimento é adquirido. Alguns professores valorizam pouco ou parecem desconhecer a dimensão metacognitiva da aprendizagem. As estratégias de aprendizagem podem ser ensinadas por meio de demonstração ou de modelagem. Além disso, os professores podem gradativamente deixar de atuar como “andaimes”, incentivando a capacidade de automonitoramento e autorreflexão dos alunos. É essencial que os professores se beneficiem das contribuições da psicologia cognitiva, e que aprendam a ensinar para o “aprender a aprender”.

A autorregulação expressa uma das preocupações da sociedade atual – a importância de os sujeitos agirem de forma reflexiva, consciente e proativa, de forma a estar melhor preparado para um futuro cada vez mais incerto, transformador, desconhecido, em decorrência dos avanços tecnológicos cada vez mais rápidos. O verdadeiro sentido da aprendizagem, considerando principalmente as transformações rápidas de nosso tempo, está em “aprender a aprender”. O desafio é como fazer para aprender. Portanto impõe-se uma discussão pedagógica permanente sobre o ensino da matemática e de outras disciplinas. É importante que, na formação de professores, os docentes se apropriem da autorregulação da aprendizagem, a fim de poderem potencializar nos alunos competências e habilidades para re-

solverem problemas, o que implica, dentre outros, clareza dos objetivos pretendidos, uso adequado de estratégias, monitoramento e avaliação dos esforços.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. *Self-efficacy*: The exercise of control. New York: W.H. Freeman, 1997.

_____. Social foundations of thought and action. *A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BROWN, A. L. Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition. In: GLASER, R. *Advances in instructional psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p. 77-165, 1978.

CARITA, A.; SILVA, A.; MONTEIRO, A.; DINIZ, T. *Como ensinar a estudar*. Lisboa: Presença, 1998.

CORNO, L. Student volition and education: outcomes, influences, and practices. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. *Self-regulation of learning and performance*: Issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1994.

_____. Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: ZIMMERMAN, B. J. SCHUNK, D. *Self-Regulated Learning and academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 191-225, 2001.

DE CORTE, Erik et. al Self-regulation a characteristic and a goal of mathematics education. In: *Handbook of Self-regulation*. New York: Academic Press, p. 687-726, 2010.

DWECK, C.S.; LEGGETT, E. S. A social-cognitive approach to motivation and personality.



Psychological Review, v. 95, p. 256-273, 1998.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. *Motivational beliefs, values and goals*: Learning and performance in educational settings. *Annual Review of Psychology*, v. 53, p. 109-132, 2002.

FLAVELL, J. H. *Cognitive monitoring*. In: DICKSON, W. P. *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, p. 35-60, 1981.

_____. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L.B. *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, p.110-238, 1976.

FREIRE, L. G. L. *Autorregulação da aprendizagem*. *Revista Ciência & Cognição*. Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.276-286, 2009.

KUHL, J. Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Towards a comprehensive theory of action control. In: MAHER, B.; MAHER, W.(Eds.). *Progress in experimental personality research*. New York: Academic Press, v.13, 1984.

NÓVOA, A. *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010, p.155-188.

LOPES DA SILVA, A. A autorregulação na aprendizagem. A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *A aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora, 2004. p.18-39.

MATEOS, M. *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique, 2001.

MONEREO, C.; CASTELLÓ, M.; CLARIANA, M.; PALMA, M. E.; PEREZ, M.L. *Estratégias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y

aplicación en la escuela. Barcelona: Colección El Lápiz. Grão Editorial, 1995.

RIBEIRO, L. S. *Relação de alunos do Ensino Médio com a aprendizagem matemática, na perspectiva da autorregulação da aprendizagem*. Monografia de conclusão de curso de licenciatura em Pedagogia. Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Campos dos Goytacazes, 2015.

SCHUNK, D. *Self-Regulation of Self-Efficacy and attributions in Academic Settings*. In: SCHUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. *Self-Regulation of Learning and Performance*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 75-99, 1994.

VEIGA SIMÃO, A. M. *Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores*. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006a.

_____. A. M. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto, p. 77-87, 2004.

WOLTERS, C. *Regulation of motivation*: evaluating an underemphasized aspect of self-regulation learning. *Education Psychologist*, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZIMMERMAN, B. J. *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic Press, p.13-39, 2010.

_____. BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. *Self-motivation for academic attainment*: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. *American Educational Research Journal*, 29, p. 663-676, 1992.

_____. Theories Of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and analysis. In: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. (Edts). *Self-regulated learning and academic Achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-37, 2001.

_____; CLEARY, T. J. Adolescent's development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAN, T. *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT; Information Age Publishing, p. 45-69, 2006.



Reflexões Sobre o Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Reflections on the Teaching of Philosophy in the High School

Carlos Eduardo Moreno Pires¹, Julio Esteves²

1 Mestre em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) edu. filosofia@hotmail.com

2 Prof. Dr. em filosofia, (UENF) jesteves@uenf.br

RESUMO

Este artigo apresenta e discute alguns resultados do Projeto de Extensão Universitária intitulado “Reflexões sobre o Ensino da Filosofia no Ensino Médio em Campos dos Goytacazes”. Examinamos criticamente a posse das competências e habilidades por parte dos alunos, como elas são propostas pelo assim chamado PCN, no que diz respeito à filosofia como uma disciplina do Ensino Médio. Além disso, realizamos também um levantamento de dados a respeito de alguns graduados em filosofia da FAFIC.

Palavras-chave: Filosofia, PCN, Ensino Médio e prática docente.

ABSTRACT

This paper presents and discusses some results of the University Extension Project entitled “Reflections on the Teaching of Philosophy in the High Schools in Campos dos Goytacazes”. We have critically examined the possession of the skills and abilities on the part of students, as they are proposed by the so-called PCN, in what concerns philosophy as an academic discipline of high school. Besides, we have also conducted a data survey concerning some philosophy graduates from FAFIC.

Keywords: Philosophy, PCN, high school and teaching practice.

I

Nas páginas seguintes, o leitor encontrará alguns resultados e discussões decorrentes das atividades do projeto de extensão intitulado “Reflexões sobre o Ensino de Filosofia em Campos dos Goytacazes”. No que se segue, iremos apresentar e analisar alguns fatos da recente história do ensino de filosofia no Brasil. Em seguida, mostraremos como o objeto de estudo de nosso projeto começou a ser perseguido enquanto iniciávamos na prática docente do ensino de filosofia. Isso posto, iremos fazer uma exposição de alguns resultados das primeiras atividades de nosso projeto, em especial, aqueles decorrentes das atividades relacionadas ao exame da aplicabilidade do referencial teórico proposto pelo PCN de filosofia no contexto de escolas públicas contemporâneas. Esses resultados nos levarão para a discussão da necessidade do atual ensino de filosofia na educação de nível médio. Finalizaremos este trabalho com alguns pontos da pesquisa que realizamos com egressos do curso de filosofia oferecido pela FAFIC.

II

Podemos dizer que a história recente do ensino de filosofia no Brasil é marcada por uma série de vicissitudes curriculares. As mais conhecidas são, sem dúvida alguma,

aquelas resultantes das reformas promovidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 5.692/71, e as da sanção da Lei 11.684, do ano de 2008, que alterou o art. 36 da LDB n.º 9.394/96.

A partir da promulgação da LDB 5.692/71, escreve Maria Teresa Penteado Cartolano (1985, p. 75), “[a] profissionalização deixa de ser característica apenas do que se chamava ‘ensino técnico industrial’ ou ‘ensino profissional’, para ser traço essencial de todo o ensino de segundo grau.” Ainda segundo Cartolano (1985), esse ensino profissionalizante tinha como objetivo último suprir demandas criadas pelo mercado de trabalho, com mão de obra qualificada e de baixo custo.

Para tanto, em seu art. 4º, a mencionada LDB previa a seguinte estrutura para os currículos dos ensinos de 1º e 2º graus. Ambos teriam um “núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada”. O núcleo comum, de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), transmitia uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos, ou seja, uma educação geral; a parte diversificada pretendia “atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.”

Nessa estrutura, “a parte diversificada constituiu-se no único espaço livre para a

escola tornar-se presente e representada no currículo, tendo em vista o seu plano pedagógico e os seus objetivos específicos,” escreve Cartolano (1985, p. 78). Isto porque, de acordo com o art. 4º, inciso II, da mencionada LDB, “[o]s Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá **cada estabelecimento** escolher as que devam constituir a parte diversificada” de seu currículo pleno (grifo nosso).

Como podemos ver, a parte diversificada dos currículos plenos de 1º e 2º graus era de responsabilidade do próprio estabelecimento de ensino. Com efeito, através de seu corpo técnico, docente e administrativo, as escolas, para atenderem suas demandas particulares, teriam a liberdade de incluir as matérias e disciplinas que iriam compor a parte diversificada de seu currículo pleno. No entanto, na realidade, esse espaço de deliberação seria muito pouco aproveitado pelas escolas, uma vez que seus currículos plenos pretendiam “ser cópias daqueles apresentados como ‘sugestões’” pelos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, afirma Cartolano (1985, p. 78).

De qualquer modo, como previsto em lei, se o ensino de filosofia, por exemplo, estivesse dentro dos objetivos gerais da escola, ou dos alunos, em particular, caberia ao próprio estabelecimento inclui-lo na parte diversificada de seu currículo pleno.

Porém, dificilmente isso seria, de fato, posto em prática, pois, segundo as orientações pedagógicas da época, o ensino de filosofia era considerado irrelevante, digamos assim, para o objetivo dos ensinos de 1º e 2º graus, a saber:

*(...) proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, **qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.***

(LDB/71, Art. 1º, grifo nosso).

Tendo isso em mente, é importante deixar claro que, diferentemente do que tem sido tradicionalmente dito, a filosofia **não foi extinta dos currículos de ensino pelo então Regime Militar**, sob a alegação de que ela subverteria os adolescentes a ponto de colocar em risco o *status quo*.¹ Com efeito, como pudemos ver na própria LDB, e isso é surpreendentemente observado pela própria Cartolano (1985, p. 78), nessa época, ficara a cargo do estabelecimento de ensino inclui-la ou não “como disciplina optativa para compor os currículos das habilitações (plenas, parciais ou básicas).” Assim, a questão toda dizia respeito ao fato de que, em um contexto essencialmente profissionalizante, dificilmente os estabelecimentos de ensino teriam boas razões para incluir o ensino de filosofia em seu currículo pleno, mais exatamente, na parte diversificada,

¹ No ano de 1977, em uma comunicação apresentada na 29ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a professora Marilena Chauí mostrou que, dos 250 colégios de São Paulo, 17 ofereciam a filosofia como disciplina optativa da parte diversificada do currículo do ensino de 2º grau (RODRIGO, 2009, p. 8). Nessa mesma linha de raciocínio, Cartolano escreve o seguinte sobre o ensino de filosofia em meados da década de 80: “O ensino de filosofia do 2º grau encontra-se em **fase** de extinção. Diante da realidade tecnicista do ensino profissionalizante e frente a uma sociedade capitalista voltada exclusivamente para o desenvolvimento tecnológico e buscando modernizar-se, **a filosofia é deixada a segundo plano**, como se não servisse para mais nada. E, se pensarmos bem, para os objetivos da atual política educacional do ensino de 2º grau, ela realmente de nada serve (1985, p. 101, grifo nosso).”

uma vez que outras disciplinas com caráter técnico, por exemplo, eram mais adequadas às orientações pedagógicas do ensino de 2º grau. Porém, como bem diz Cartolano (1985):

*Isto não exclui, contudo, a **criatividade** de algumas escolas que, mesmo atendendo à profissionalização, conseguem organizar um **currículo mais flexível** e voltado, também, para a atividade filosófica*

(p.78, grifo nosso).

Em 18 de outubro de 1982 a Lei n.º 7.044 alteraria alguns dispositivos da LDB/71, com o objetivo de suprimir o traço essencialmente profissionalizante do ensino de 2º grau. Com a sua promulgação, a adoção ou não de estratégias pedagógicas que visassem à profissionalização dos alunos ficara sob responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE). Essa mudança era um forte indício de que na década de 80 a escola privilegiaria um outro tipo de educação. Com efeito, nesse contexto, o papel social da escola fora repensado. Na verdade, não só o papel da escola, mas, também, o papel do professor como um agente transformador da realidade social e a dos seus próprios alunos (CARMINATI, 2006).

No bojo dessas mudanças começavam a ganhar força as críticas dos movimentos – majoritariamente encabeçados pelos cursos de filosofia das Universidades Públicas – em defesa do “retorno” da filosofia na

grade curricular. Nesse contexto, a filosofia seria “reintroduzida” como disciplina optativa dos currículos do ensino de 2º grau. Curiosamente, isso não mudaria o status da disciplina, uma vez que a Lei n.º 7.044/82 apenas ratificara, por exemplo, o art. 4º, inciso II, da LDB/71, o qual, como vimos, deixava sob responsabilidade dos CEEs e de cada escola, em particular, a inclusão das matérias e disciplinas em seu currículo pleno. Como podemos ver, isso pode ser comprovado pelo art. 5º da LDB/71:

*Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, **serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino***

(Redação dada pela Lei n.º 7.044, de 1982).

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, foi fundamental para a criação de uma nova LDB. Nesse mesmo ano, como explica Celso João Carminati (2006, p.139), fora aprovado na Câmara dos Deputados o projeto de Lei 1258 – c/88, “através da iniciativa conjunta do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, dos deputados de oposição, além de um acordo suprapartidário entre diversos Deputados Federais”. Como destaca Carminati (2006, p. 139), “[n]o referido projeto, em seu artigo 48, inciso IV, o texto aprovado contemplava a inclusão das disciplinas

Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos de II grau, hoje, ensino médio.”

Cinco anos mais tarde, em 1993, a tão esperada nova LDB fora votada e aprovada na Câmara dos Deputados. Contudo, em 1995, a também tão esperada obrigatoriedade do ensino de filosofia seria revogada por meio de um projeto com origem no Senado Federal, a saber, o projeto n.º 1258 – d/95, o qual, estranhamente, fora apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ).² De acordo com o “Substitutivo Darcy Ribeiro”, aprovado no ano seguinte como LDB n.º 9.394/96, os conhecimentos filosóficos, e não a disciplina propriamente dita, é que viriam a se tornar obrigatórios no atual Ensino Médio. Com efeito, como podemos ver no art. 36, §1º, inciso III, da mencionada LDB: “(...) ao final do ensino médio o educando [deve demonstrar] (...) domínio dos **conhecimentos de Filosofia** e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (grifo nosso).”

Com o objetivo de tornar obrigatória a disciplina filosofia no Ensino Médio, “o Deputado Federal, Padre Roque Zimmermann (PT/PR), apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de lei n.º 3.178/97”, o qual previa a alteração do art. 36 da LDB, escreve Carminati (2006, p. 141). O projeto foi aprovado na Câmara e posteriormente no Senado, mas, “por recomendação pelo então Ministro da Educação,³ em 8 de outubro de 2001, o mesmo foi vetado pelo Presidente da República,

Fernando Henrique Cardoso, que alegou ‘não haver professores suficientes formados para lecionar’”, observa Carminati (2006, p. 141-2). Em virtude de sua importância, voltaremos a essa questão mais à frente.

De qualquer maneira, a obrigatoriedade do ensino de filosofia seria aprovada sete anos mais tarde. Com efeito, em 2 de junho de 2008, José de Alencar, então Vice Presidente da República, sancionou a Lei 11.684, que alteraria o art. 36 da LDB n.º 9.394/96, com o objetivo de incluir “a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (inciso IV).”

III

[Com] Quanta dificuldade se depara, pois, ao professor de Filosofia do ensino secundário! Ele tem que ser, ao mesmo tempo, o parente pobre das matérias científicas, o crítico da pequena história política, o comentarista dos fatos diversos da cidade. Qualquer que seja, porém, o pretexto para atrair a atenção dos jovens para os problemas humanos de que já Filosofia trata, para suscitar interesse pela reflexão, tudo isso é, a meu ver, bom método de ensino, pois que não existe uma receita – A Receita – para tal finalidade

(COSTA, 1960, p.119).

De autoria do professor Cruz Costa, a citação acima pretendia sintetizar os desafios que os professores de filosofia enfrentavam no cotidiano escolar, em meados do século

² Darcy Ribeiro é o fundador da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF).

³ Trata-se de Paulo Renato de Souza.



passado. Apesar da distância temporal, podemos, contudo, tranquilamente dizer que, de modo geral, essa passagem reflete alguns dos desafios de um professor de filosofia contemporâneo.

Com efeito, em tese, os professores de filosofia se deparam com os desafios da profissão já no momento em que iniciam o período de estágio em docência. Nessa fase da graduação, alguns futuros professores costumam pôr em dúvida sua escolha profissional, uma vez percebido o abismo entre a teoria e a prática docente. Nesse período, como se sabe, alguns graduandos desistem do curso, e mesmo boa parte daqueles que o concluirão já se mostra inclinada a buscar outras profissões.

O nosso estágio em docência fora realizado no Colégio Estadual Nilo Peçanha (CENP), um dos maiores e mais influentes colégios públicos da cidade de Campos dos Goytacazes.⁴ Desde o momento em que começamos a frequentar aquele estabelecimento de ensino, deparamos com determinados fatos que impunham certos limites à prática docente. Entre eles, podemos destacar os seguintes. Do ponto de vista dos alunos, por um lado, chamavam a atenção a carência socioeconômica, o baixo nível cognitivo, a falta de participação e o desinteresse pelas aulas, de modo geral. Por outro lado, com relação ao colégio, ganhava relevo, sobretudo, a carência de recursos

materiais e didáticos, como, por exemplo, carteiras, cadeiras e quadros em bom estado de conservação, assim como material midiático em quantidade suficiente para atender a demanda dos professores.

Sob influência desse contexto, nosso trabalho de conclusão de curso, bem como o de boa parte dos formandos em cursos de licenciaturas, pretendeu descrever e problematizar a prática docente contemplada no período de estágio. A nós interessava especialmente a questão da relação entre teoria e prática docente. Mais exatamente, o que despertava nosso interesse era a relação entre o que é proposto como referencial teórico pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de filosofia e a realidade do ensino de filosofia em uma escola pública do Brasil contemporâneo.

Enquanto investigávamos tal objeto de estudo, percebemos uma certa incompatibilidade entre as competências e habilidades propostas pelo PCN e a realidade escolar com a qual tivemos contato. Diante disso, sentimos a necessidade de desenvolver um estudo mais detalhado do problema em questão, a fim de contribuir com o ensino de filosofia nas escolas públicas de Campos dos Goytacazes.

IV

No início de 2013, nosso objeto de estudo

foi aprovado como projeto de extensão universitária a ser desenvolvido na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Intitulado “Reflexões sobre o Ensino de Filosofia em Campos Dos Goytacazes”, o projeto de extensão realizou as seguintes atividades, em sua primeira fase.⁵ Fizemos enquetes com o objetivo de levantar informações para um possível curso de filosofia na UENF e analisamos criticamente a aplicabilidade das competências e habilidades propostas pelo PCN de filosofia, no contexto educacional do Colégio Estadual João Pessoa (CEJP).

Entre os professores do Centro de Ciências do Homem (CCH⁶, da UENF, existe certo consenso sobre a necessidade da criação de um curso de licenciatura em filosofia. Nos últimos anos, tal necessidade tornou-se mais evidente em razão da extinção da graduação em filosofia, até então oferecida pela Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC). Durante anos, a FAFIC foi responsável pela formação de praticamente todos os professores licenciados em filosofia do norte e noroeste fluminense, uma vez que seu curso era o único do interior do Estado do Rio de Janeiro.⁷

Com a possibilidade de uma licenciatura em filosofia na UENF, convergimos nossos esforços na direção de levantar informações que pudessem contribuir com a sua implementação. Com efeito, inicialmente, fizemos

uma enquete para saber qual turno seria o mais adequado a uma licenciatura em filosofia. Dos 133 professores entrevistados, 120 disseram que o turno ideal seria o noturno.⁸ De modo geral, eles alegaram que esse horário seria compatível com o perfil de boa parte dos potenciais candidatos, a saber, professores que já atuam na rede pública estadual ministrando aulas na disciplina filosofia, porém, sem habilitação plena na área.

Com efeito, enquanto fazíamos essa enquete, fomos percebendo que a maioria dos professores que atuavam com a disciplina filosofia não possuía graduação na área. Em geral, esses professores eram formados em pedagogia, possuindo “habilitação” em filosofia.⁹ Em razão disso, resolvemos fazer uma segunda enquete com o objetivo de identificar reais candidatos para a primeira turma do pretendido curso de filosofia da UENF.

Nessa etapa, fomos a 14 colégios e entrevistamos 260 professores.¹⁰ Entre os entrevistados, 117 afirmaram que tinham interesse em ter uma graduação em filosofia. Curiosamente, boa parte deles já possuía formação em áreas de conhecimento comumente reconhecidas como distintas da filosofia, como, por exemplo, matemática e biologia, e não pretendiam fazer o curso para lecionar, mas, sim, por afinidade e interesse pessoal pelos temas filosóficos. É

⁵ Nesta fase, o projeto era composto pelos seguintes integrantes: Prof. Dr. Julio Esteves (coordenador), Carlos Eduardo Moreno Pires (Bolsista Universidade Aberta) e Virginia Teixeira Ferron (Bolsista UENF).

⁶ Mais exatamente, entre os professores do Laboratório de Cognição e Linguagem (LCL), pertencente ao CCH.

⁷ Devido à localização geográfica da cidade de Campos dos Goytacazes, a FAFIC formou, durante décadas, professores de outros Estados, em especial, de Minas Gerais e, sobretudo, do Espírito Santo.

⁸ Deixamos aqui o registro do nosso agradecimento aos professores que contribuíram com a pesquisa.

⁹ Segundo o PARECER CEE N° 033/2006, licenciados em pedagogia, ciências sociais, sociologia e história, com o mínimo de 160 horas de estudos de temas abordados em filosofia, são considerados habilitados para lecionar a disciplina no Ensino Médio. Sobre o referido PARECER, ver: <http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/pn060033.pdf> Acesso em 13/06/2016.

¹⁰ Mais uma vez, gostaríamos de agradecer aos professores que contribuíram com a pesquisa.

⁴ O estágio foi realizado sob a supervisão do professor Deonício dos Santos Benvindo.



importante deixar claro que a maioria dos professores que atuavam com a disciplina filosofia não mostrou interesse em ter uma graduação na área. Em linhas gerais, eles afirmavam que o contato com a filosofia durante a licenciatura em pedagogia, por exemplo, fora suficiente para trabalhar com a disciplina no Ensino Médio.

Naturalmente, os conhecimentos adquiridos durante um curso de licenciatura, seja ele qual for, não são, por si mesmos, suficientes para garantir a eficácia da prática docente. No entanto, isso não quer dizer que a formação na área seja dispensável. Na verdade, como sabemos, o sucesso da prática docente pode ser explicado, entre outras razões, pelo domínio dos conhecimentos adquiridos durante uma sólida formação acadêmica. Assim, levando isso em conta, podemos dizer que é no mínimo preocupante o fato desses professores não se importarem com a habilitação na área, pois, por falta de conhecimento dos assuntos abordados em sala de aula, os professores correm o risco de simplificar os conteúdos filosóficos, ou, até mesmo, banalizá-los, o que é ainda pior.

Nesse sentido, é lícito dizer que foi com esse tipo de preocupação em mente que, em 2001, o então Presidente Fernando Henrique Cardoso vetara o projeto que tornava obrigatório o ensino de filosofia no Ensino Médio. Ao que tudo indica, Fernando Hen-

rique Cardoso tinha a nítida noção de que, naquela época, não havia um número suficiente de professores habilitados para lecionar no Ensino Médio. No entanto, com base em dados oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), alguns críticos afirmam que o argumento em questão não se sustenta, uma vez que, naquele contexto histórico, havia “95 cursos de Filosofia (reconhecidos) em atividade no país, destes: cinco de bacharelado; 39 de bacharelado/licenciatura; 51 de licenciatura”, como observa Dalton José Alves (2002, p. 141) (apud, CARMINATI, 2006, p. 58). Contudo, isto não quer dizer que, uma vez tornado obrigatório o ensino de filosofia, esse quantitativo de cursos de licenciatura fosse suficiente para dar conta da demanda nacional por professores habilitados na área, mesmo a médio prazo. Com efeito, segundo um estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2008, ano em que se tornou obrigatório o ensino de filosofia, dos 31.118 professores que atuavam com a disciplina no Ensino Médio, apenas 7.162 possuíam licenciatura plena na área. Ainda segundo o estudo, na época, o déficit de professores de filosofia era de 107.680, e, nos cinco anos anteriores à pesquisa, a média anual de formados era de cerca de 2.800. Como disse Dilvo Ristoff, autor do estudo, com esse número de licenciados em filosofia, “[n]ão haveria professor suficiente nem para ter apenas

um por escola” – na época existiam cerca de 24.000 escolas de Ensino Médio no Brasil.¹¹

Isso posto, passemos para a análise da segunda atividade desenvolvida na primeira fase do nosso projeto de extensão. Como dissemos anteriormente, um dos nossos objetivos era analisar a relação entre as competências e habilidades propostas pelo PCN de filosofia e a realidade do ensino de filosofia em uma escola pública do Brasil contemporâneo. Por essa razão, escolhemos analisar a aplicabilidade desse referencial teórico no contexto do Colégio Estadual João Pessoa (CEJP), considerado um dos melhores colégios públicos da cidade de Campos dos Goytacazes.¹²

Uma das razões pelas quais a filosofia tornou-se disciplina obrigatória no Ensino Médio diz respeito à sua contribuição para a Educação Básica. Mais exatamente, a legislação brasileira reconheceu que o ensino de filosofia pode contribuir para o objetivo último da Educação Básica, a saber, a formação de um cidadão pleno, e, também, em particular, com as finalidades do Ensino Médio, em especial, com a seguinte: “o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDB/96, art. 35, inciso III).”

Assim, para que isso, de fato, ocorresse, “a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la

no Ensino Médio (PCN, 2000, p. 45).” Com efeito, o PCN sobre o ensino de filosofia estabelece algumas diretrizes curriculares que devem nortear as diversas dimensões de seu ensino, como, por exemplo, a elaboração do currículo escolar e das propostas de atividades desenvolvidas em sala de aula pelos alunos. Entre elas, destacamos as seguintes competências e habilidades:

- “Ler textos filosóficos de modo significativo”;
- “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”;
- “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. (PCN, 2000, p. 49-63).”

Como o próprio PCN indica, em seu conjunto, essas competências e habilidades constituem os pressupostos pedagógicos que o educando necessita adquirir para que os conteúdos filosóficos possam, de alguma maneira, fazer sentido para ele. Em razão disso, é lícito dizer que a aplicabilidade dessas competências na prática do ensino de filosofia é condição necessária para o sucesso da disciplina no Ensino Médio.

Por uma questão de espaço, não vamos, aqui, apresentar todos os resultados e discussões obtidas nesta fase do projeto. Iremos apenas apresentar brevemente

¹¹ <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-precisa-de-professores-de-filosofia-e-sociologia,209411>. Acesso em 13/06/2016.

¹² Agradeço à Andréia Calil, então coordenadora pedagógica do CEJP, por ter nos dado todas as condições para que pudéssemos desenvolver nossas atividades naquele colégio.



algumas questões discutidas na análise de algumas competências e habilidades.

De acordo com o PCN (2000, p. 50), “ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante ascender a uma competência discursivo-filosófica.” Ainda segundo o PCN (p. 50), para ascender a tal competência, o aluno precisa se apropriar de um determinado conteúdo filosófico, e, também, de um determinado método de acesso a esse conteúdo, o qual, a princípio, diz respeito ao fato do aluno ser capaz de “construir e exercitar [sua] **capacidade de problematização**.”

Como alerta o PCN (2000, p. 50), para que o aluno desenvolva tal capacidade, ele terá que ter um contato direto com os textos filosóficos, os clássicos, em especial, uma vez que “a competência de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, **apropriar-se reflexivamente** do conteúdo.” Entretanto, o próprio PCN deixa claro que, ao introduzir os alunos às leituras de textos filosóficos, os professores devem ter o cuidado de lembrar que o Ensino Médio não tem o objetivo de formar filósofos. Com efeito, os professores não devem ter a pretensão de querer que o aluno leia, por exemplo, *O Ente e a Essência*, de Tomás de Aquino, ou a *Introdução à Crítica da Razão Pura*, de Immanuel Kant, visto que até mesmo alguns dos professores de filosofia

sequer conseguem lê-los e, sobretudo, compreendê-los, tamanha a complexidade dos temas abordados. Na verdade, como sugere o PCN (2000, p. 52), a escolha dos textos filosóficos deve ser acompanhada de um “zelo metodológico”, de modo que eles possam levar em consideração as reais capacidades cognitivas de seus alunos.

No CEJP, trabalhamos com textos filosóficos em dois bimestres do ano letivo de 2013. Essa metodologia foi aplicada nos dois últimos anos do Ensino Médio. Em ambos os casos, tivemos o cuidado de respeitar o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. No 2º ano, o tema/contéudo sugerido era “teoria do conhecimento”, e, no 3º ano, “filosofia política”.

Em um dos bimestres do 2º ano, trabalhamos com as famosas passagens iniciais do Livro VII da *República de Platão*, intitulado “Alegoria da Caverna”. Como essas passagens aguçam a imaginação dos seus leitores, não tivemos, a princípio, muitas dificuldades em apresentá-las aos alunos. Na verdade, no decorrer das leituras, alguns alunos até mostraram interesse em ter contato com o livro como um todo. No entanto, alguns fatores obstaculizaram o desenvolvimento das aulas. Com efeito, como sabemos, os alunos, como, de resto, a população brasileira de modo geral, não possuem o hábito da leitura. Naturalmente, da falta de contato com os livros resultam algumas

dificuldades interpretativas, que, em geral, são ocasionadas pelo limitado vocabulário. E quando falamos em textos filosóficos, por exemplo, essas dificuldades são mais evidentes em razão da terminologia técnica inerente à escrita filosófica. Como o 2º ano possui apenas um tempo de aula, o sucesso da leitura dessas passagens foi comprometido por conta da necessidade de esclarecer, a todo o instante, alguns termos e palavras contidas nas passagens.

Para os alunos do 3º ano, levamos alguns fragmentos da *Política*, de Aristóteles. Apesar dos textos serem menos acessíveis, tivemos um resultado bastante satisfatório, comparado com o do 2º ano, muito embora as limitações interpretativas fossem as mesmas. Isso se explica, em primeiro lugar, em razão do tema da aula, a saber, filosofia política. Com efeito, em geral, os alunos costumam ser mais receptivos a temas relacionados à disciplina filosofia política, como, por exemplo, o problema da justificação moral do Estado, uma vez que esse tipo de discussão os convida a analisar criticamente o contexto político no qual eles estão inseridos. Além disso, podemos destacar ainda outros elementos que ajudaram no desenvolvimento das aulas. Ora, como se sabe, no que tange à maturidade, em geral, os alunos do 3º ano são bem mais amadurecidos do que os do 2º, apesar da pouca diferença de idade. Esse amadurecimento colabora com

o bom andamento das aulas, visto que o professor pode tratar de temas mais polêmicos sem precisar interromper a aula a todo o instante. É preciso também lembrar que no 3º ano do Ensino Médio a disciplina filosofia possui dois tempos de aula, diferentemente dos dois anos anteriores, que possuem respectivamente um tempo de aula.

Assim, apesar de termos tido um desempenho regular ao longo do bimestre, alguns fatores fizeram com que lançássemos dúvidas sobre a possibilidade de sucesso da aplicabilidade dessa competência no contexto educacional de uma escola pública do Brasil contemporâneo. Embora nossa experiência no CEJP tenha sido breve, ela foi suficiente para detectarmos aquilo que a professora Ligia Maria Rodrigo havia nos alertado, a saber, que “as deficiências culturais dos alunos socialmente menos privilegiados são de tal ordem que, muitas vezes, eles sequer conseguem ler e compreender textos simples e corriqueiros, que dirá textos filosóficos (2009, p.22).” Em razão disso, os professores de filosofia preferem trabalhar com o livro didático fornecido pelas escolas, ao invés de textos filosóficos, visto que o livro didático é mais acessível aos alunos, de modo geral.

V

No ano 2014, a UENF ainda comemorava seus 20 anos, completados no ano anterior.



Naquele ano, nosso projeto de extensão foi reconhecido como um dos projetos mais representativos do CCH. Em razão disso, fomos contemplados com a produção de um vídeo institucional com uma síntese das atividades que havíamos realizado na primeira fase de nosso projeto.¹³

Ainda no ano de 2014, iniciamos a segunda fase do projeto.¹⁴ Nessa etapa, continuamos com a pesquisa sobre o ensino de filosofia, dessa vez, porém, em outra escola da cidade de Campos dos Goytacazes, a saber, o Colégio Estadual Rotary II.¹⁵ Paralelo a isso, desenvolvemos ainda outra atividade, qual seja, fizemos uma pesquisa com alguns egressos do curso de licenciatura em filosofia oferecido pela Faculdade de Filosofia de Campos (FAFIC) durante um determinado período de sua história..

Tendo em mãos os resultados das atividades desenvolvidas no CEJP, resolvemos contrastá-los com os que iríamos obter no Rotary II. Com isso, pretendíamos investigar a existência de uma possível variação dos resultados, uma vez que o contexto educacional do Rotary II é completamente distinto do contexto do CEJP.

Com efeito, o CEJP é situado em meio a duas realidades socioculturais distintas, quais sejam, o colégio encontra-se num bairro de classe média, mas está na vizinhança de uma comunidade carente (a assim chamada “favela da linha”). Em decorrência dis-

so, o CEJP possui perfis distintos de alunos, ou seja, alunos que têm diferentes acessos à educação e a outros serviços sociais. Por exemplo, alguns de seus alunos são oriundos de colégios particulares da cidade. Normalmente, eles se matriculam no CEJP porque foram reprovados nesses colégios em anos anteriores, ou porque pretendem, por exemplo, ser beneficiados com as vantagens do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Como se sabe, para ser candidato ao PROUNI, uma das condições a que o aluno deve satisfazer é ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública.

Os professores do Rotary II recebem acréscimos no salário em razão do colégio ser considerado de difícil acesso e provimento.¹⁶ Com efeito, a realidade sociocultural do colégio é considerada muito delicada. O colégio é localizado em uma área marcada pela violência e pelo tráfico de drogas. Em geral, os alunos do colégio são moradores de comunidades carentes com extrema vulnerabilidade social, como, por exemplo, as comunidades dos Parques Santa Rosa, Eldorado e Nova Campos. Para se ter uma noção do que estamos falando, na época em que trabalhamos no Rotary II, os professores que moravam no entorno do colégio diziam que passavam entre “bocas de fumo” para ter que ir trabalhar, e, também, que já tinham perdido a conta dos homicídios ocorridos nas proximidades do colégio. Apesar disso,

o colégio é famoso por possuir uma boa estrutura física, assim como uma gestão administrativa competente.

Assim como no CEJP, no Rotary II, analisamos o sucesso da aplicabilidade de algumas competências e habilidades no cotidiano das aulas de filosofia. No Rotary II também tivemos a preocupação de respeitar o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. No que se segue, iremos apresentar alguns resultados de nossas atividades com duas turmas do Ensino Médio, uma do 1º ano, e a outra do 3º ano. No 1º ano o tema/conteúdo era introdução à filosofia, e, no 3º ano, ética. Em ambos os casos os resultados são referentes ao 3º bimestre do ano letivo.

No 1º ano trabalhamos com a competência “ler textos filosóficos de modo significativo”. Obviamente, tivemos a preocupação de escolher um excerto de fácil acesso. Com efeito, naquele bimestre lançamos mão da passagem “Ciência e Missão de Sócrates”, da obra *Defesa de Sócrates*, de Platão. Apesar de ser uma passagem relativamente fácil, os resultados não foram nem um pouco satisfatórios. Devido a dificuldade de leitura, as aulas precisavam ser interrompidas a todo o instante. Além de não possuírem uma boa dicção, os alunos apresentavam os mesmos problemas de interpretação que encontramos nos CEJP, porém, de forma mais acentuada. Naturalmente, o fracasso dessa metodologia de ensino refletiu no desempe-

nho dos alunos nas atividades avaliativas.

Neste sentido, concordamos com Lídia Maria Rodrigo quando ela diz que, “[a]o tomar como ponto de partida o perfil do aluno do atual ensino médio, especialmente da escola pública, aquela que acolhe o maior número, o ensino de filosofia forçosamente se vê constrangido a estabelecer limites (2009, p. 22).” Com efeito, no decorrer do projeto nos perguntávamos se os alunos teriam, de fato, a capacidade de ler pequenos trechos de textos filosóficos. Na verdade, não somente nos perguntávamos, mas, também, a outros professores com mais experiência nesse segmento. Infelizmente, esses professores diziam categoricamente que o aluno do Ensino Médio público não possui qualificações exigidas para ler textos de diferentes estruturas, quiçá ler fragmentos de textos filosóficos. Isso é preocupante, pois, para o PCN (2000, p. 50), a capacidade reflexiva desenvolvida pelo aluno através do contato com os textos filosóficos pode ser considerada “a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio”.

Como dissemos, no 3º ano trabalhamos com o tema/conteúdo ética. Nesse caso, escolhemos analisar o sucesso da competência “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”. Escolhemos tal competência pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, acreditávamos que ela nos

¹³ Vídeo disponível em: <https://youtu.be/KyNkJZyHNCs>. Acessado em 14/06/16.

¹⁴ Nesta fase, o projeto era composto pelos seguintes integrantes: Prof. Dr. Julio Esteves (coordenador), Onalita Tavares Benvindo (Bolsista Universidade Aberta), Braullio Fontes (Bolsista UENF) e Carlos Eduardo Moreno Pires (voluntário).

¹⁵ Agradeço à Mariane Mothe Lemos, então coordenadora pedagógica do Rotary II, por ter nos dado todas as condições para que pudéssemos desenvolver nossas atividades naquele colégio.

¹⁶ Para mais informações sobre esses benefícios, ver, por exemplo: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=748426> Acesso em 15/06/2016.

permitiria avaliar o desempenho dos alunos com a disciplina filosofia ao longo do Ensino Médio, uma vez que ela pressupõe alguma familiaridade com conteúdos filosóficos. Em segundo, porque queríamos verificar a capacidade de reflexão dos alunos diante de outras estruturas textuais, como, por exemplo, artigos de revistas e jornais.

No entanto, apesar dos alunos serem receptivos aos problemas éticos, em geral, os resultados não foram considerados satisfatórios. Isso porque, em primeiro lugar, os alunos não possuíam certas noções introdutórias do pensamento filosófico. Ou seja, os primeiros anos do Ensino Médio não foram suficientes para que eles pudessem adquirir certa familiaridade com alguns conceitos básicos da filosofia. As razões para isso são demasiadamente complexas, mas, talvez, o fato da professora não ter uma formação específica na área pode ter colaborado significativamente para essa deficiência. Em segundo lugar, os resultados foram comprometidos em razão da já mencionada dificuldade interpretativa, comum aos alunos, de modo geral. Nessa turma em específico, a maioria dos alunos confessou que esporadicamente tem contato com artigos de revistas e jornais. Segundo eles, esse contato só ocorre através de pesquisas escolares.

Os resultados obtidos ao longo do projeto foram suficientes para percebermos

a distância que há entre as competências e habilidades propostas pelo PCN de filosofia e a realidade de uma escola pública contemporânea. Pudemos também perceber que, como bem diz a professora Rodrigo (2009, p.30), “[q]uanto maior a distância entre o ponto de partida cultural do aluno e as exigências inerentes ao saber filosófico, maior é a importância da mediações a serem instituídas por instrumentos didáticos adequados”. Em razão disso, resolvemos fazer uma pesquisa com os egressos do curso de filosofia oferecido pela FAFIC para sabermos quais seriam, segundo eles, os fatores mais importantes para garantir a eficácia da prática docente no ensino de filosofia.¹⁷

Como já estamos caminhando para as considerações finais deste trabalho, não iremos nos alongar nas discussões resultantes dessa etapa do projeto. Iremos apresentar alguns elementos da pesquisa que julgamos ser relevantes para a questão da eficácia do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Nessa etapa do projeto fizemos entrevistas com 20 dos 80 professores formados pela FAFIC.¹⁸ Dos professores entrevistados, 15 trabalhavam com a filosofia no Ensino Médio, sendo que apenas 3 não eram concursados. A média da carga horária de trabalho era de 30 a 40 horas semanais.

No item “O que é mais importante para o desenvolvimento da prática docente?”, 60% dos professores destacaram a importância

da leitura de livros didáticos, e 80% deles afirmaram que o frequente contato com o textos filosóficos lhes dava segurança para transmitir os conteúdos para os alunos. No entanto, 20% dos professores afirmaram que raramente os livros indicados durante a graduação foram importantes para a prática docente.

Nessa mesma linha de raciocínio, é importante destacar o fato de 80% dos professores declararem que os conteúdos e métodos apreendidos durante a graduação não foram significativos para o bom desempenho da prática docente. Aliás, esses mesmos professores fizeram críticas contundentes ao período de estágio em docência. Segundo eles, as atividades realizadas durante o período não foram importantes para introduzi-los à prática docente, pois, de modo geral, eles tinham apenas a tarefa de acompanhar e descrever as aulas que os professores ministravam. Eles disseram que não participaram efetivamente do planejamento das aulas, muito menos tiveram a oportunidade de ministrá-las. Para eles, um curso de licenciatura, seja ele qual for, não deve se ocupar apenas com o acúmulo de conteúdos e metodologias específicas, mas, também, com a articulação desses conhecimentos com a realidade da prática docente.

Quando perguntados sobre as dificuldades da prática docente, 80% dos professores disseram que o desinteresse dos alunos é um

fator que obstaculiza o desenvolvimento das aulas, e 60% disseram que o tempo das aulas dificulta o bom desempenho da prática docente. No que tange ao desinteresse dos alunos, por exemplo, os professores se queixaram da dificuldade de ter que introduzir à filosofia a alunos que, a princípio, não possuem interesse algum pela disciplina. Na verdade, segundo os professores, os alunos frequentemente questionam a necessidade da disciplina filosofia no Ensino Médio, uma vez que os conteúdos filosóficos se afiguram como irrelevantes para eles.

VI

Como sabemos, não são apenas os alunos que contestam a necessidade da disciplina filosofia no Ensino Médio. Existe um movimento expressivo de professores que são contrários à sua presença neste segmento. Curiosamente, alguns deles fizeram parte dos grupos de professores que lutavam pelo seu “retorno” para o currículo do Ensino Médio (GALLO, 2009).

São muitos os argumentos para a ausência da filosofia na educação de nível médio. Segundo Rodrigo (2009), um desses argumentos diz respeito ao processo de “massificação” ocorrido na educação brasileira nas últimas décadas. De acordo com essa linha de raciocínio, com a democratização do acesso à educação básica, promovida pela

¹⁷ As atividades dessa etapa do projeto foram inspiradas na pesquisa realizada por Carminati com os professores do Ensino Médio as escolas da cidade de Florianópolis – SC. Desse modo, nosso formulário de entrevista foi idealizado com base nas enquetes propostas por Carminati. Para mais informações, ver Carminati (2006).

¹⁸ Agradeço aos professores que gentilmente colaboraram com a pesquisa.

LDB/71, teve de haver um rebaixamento da qualidade do ensino para atender à demanda dos alunos. Ora, quando o ensino de filosofia se torna obrigatório no final da última década, ele se depara com o perfil de aluno muito distinto daquele que tivera contato anteriormente, o qual, segundo essa linha de raciocínio, não possui competências mínimas para ser introduzido, por exemplo, ao rigor lógico conceitual exigido pelo pensamento filosófico.

Uma outra linha de raciocínio lança mão do argumento segundo o qual “não é possível garantir um tratamento adequado da Filosofia no ensino médio, devido à falta de profissionais, docentes habilitados e competentes para tratar da Filosofia com adolescentes e jovens no ensino médio”, escreve Alves (2002, p.138) (apud, CARMINATI, 2006, P. 59). Na base desse argumento está a ideia de que, em última análise, a filosofia tem sido ministrada por professores mal preparados que frequentemente vulgarizam o seu ensino a tal ponto que se julga ser mais prudente retirá-la de uma vez por todas do Ensino Médio. Ou seja, os simpatizantes desse tipo de raciocínio sustentam que a ausência da filosofia neste segmento seria menos prejudicial do que sua permanência.

Ora, a questão da permanência ou não da filosofia no Ensino Médio é demasiadamente complexa. No entanto, além de levarmos em consideração uma possível incom-

patibilidade entre a filosofia e o perfil do aluno de nível médio das escolas públicas contemporâneas, a qual, como dissemos anteriormente, pode fazer com que lancemos dúvidas sobre o sucesso da disciplina nesse segmento, é preciso também que analisemos de maneira minuciosa o argumento apresentado acima, a saber, a questão do modo como a filosofia vem sendo tratada no atual Ensino Médio.

Com efeito, como se sabe, não só a filosofia, mas as ciências humanas de modo geral, são, na maioria das vezes, utilizadas como meros instrumentos da doutrinação marxista à qual os alunos vêm sendo, há muito tempo, submetidos. Como estamos finalizando este presente trabalho, não iremos dar o tratamento adequado a essa questão da doutrinação ideológica dos alunos. Contudo, podemos afirmar que, quando a filosofia é vista como um mero instrumento de difusão de ideias partidárias, sejam elas de viés “esquerdista” ou não, ela tende necessariamente a prestar um desserviço ao estudante, em particular, e à população, de modo geral. Ou será que podemos aceitar que nossos alunos sejam doutrinados para acreditar que a “esquerda” é a guardiã da verdade e da justiça, sendo a detentora exclusiva da reserva moral?

REFERÊNCIAS

- CARMINATI, Celso João. *Professores de filosofia: crise e perspectivas*. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2006.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985. (Coleção educação contemporânea).
- COSTA, Cruz. *Panorama da história da filosofia no Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1960. (Coleção letras brasileiras).
- ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.27, n.71, p. 9-17, jan./abr. 2007.
- GALLO, Sílvio. Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira. In.: RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- LISBÔA, Maria da Graça Cavalcanti; PEREIRA, Rosane Maria Batista. *Idéias educacionais e filosóficas no Brasil: da colônia à república*. [S.l.]: Faculdades reunidas Nuno Lisboa, 1995.
- RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).
- BRASIL (2000). SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV, Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, MEC/ SEMTEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.



“Professores Frente ao Desafio: o Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação em Sala De Aula”: Uma Proposta de Inclusão Tecnológica

Project “Teachers in Front of the Challenge: Information and Communication Technologies Use in the Classroom”: a Technological Inclusion Proposal

Carlos Henrique Medeiros de Souza¹, Daniele Fernandes Rodrigues², Mary Jeanne Gomes Viana Tavares³, Milena Ferreira Hygino Nunes⁴, Tansise Paes Bóvio Barcelos Cortes⁵, Marcela Ribeiro da Silva⁶

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência do projeto de extensão “Professores frente ao desafio: o uso das tecnologias de comunicação e informação em sala de aula” e fazer um balanço dos três últimos anos (2013, 2014 e 2015). O uso das mídias na educação é uma fronteira que esses profissionais da educação precisam desbravar, uma vez que o computador e outras mídias digitais são quase universalmente utilizados pelos alunos. Este projeto de extensão caracteriza-se pelo estímulo à capacitação tecnológica de docentes de escolas da rede pública de ensino em Campos dos Goytacazes como meio de construção de conhecimento efetivo na atividade pedagógica com o uso das novas tecnologias em sala de aula e da mídia digital nos processos educacionais. Ao longo dos últimos três anos, este projeto tem cumprido o seu papel: auxilia professores, propondo atividades realizadas nos laboratórios de informática, monitorados por tutores que ajudam no melhor desenvolvimento de suas práticas escolares, visando à melhoria no domínio do uso das novas tecnologias, alternativas para a prática pedagógica instrumentalizada pelos recursos tecnológicos e, precipuamente, à inclusão tecnológica dos docentes.

Palavras-chave: Capacitação tecnológica. Conhecimento. Educação. Mídias.

ABSTRACT

This study aims to report the extension project experience “Teachers in front of the challenge: information and communication technologies use in the classroom” and make a comparative of the last three years (2013, 2014 and 2015). The media use in education is a border that these education professionals need to break, since the computer and other digital media are almost universally used by students. This extension project is characterized by stimulating Campos dos Goytacazes public schools teachers technological training as means of effective knowledge construction in educational activity with new technologies use in the classroom and digital media in educational processes. Over the past three years, this project has fulfilled its role: assists teachers by proposing activities in computer labs, monitored by tutors that help in the best development of their school practices, searching a improving use on new technologies field, alternatives for pedagogical practice instrumentalized by technological resources and, primarily, teachers technological inclusion.

Keywords: Technological capability. Knowledge. Education. Media.

1 Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ), professor associado e coordenador da pós-graduação (Mestrado e Doutorado) interdisciplinar em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) chmsouza@uenf.br

2 Mestre em Economia Empresarial (UCAM), FAETEC, dani.uenf@gmail.com

3 Mestre em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), SEEDUC-RJ maryjeanne@bol.com.br

4 Mestre em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), SEEDUC-RJ milena.hygino@gmail.com

5 Mestre em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF), tansiseboviorp@gmail.com

6 (Pedagogia/UENF) marcelars@gmail.com

Considerações Iniciais

Hoje em dia, quando se fala em “Tecnologia na Educação”, dificilmente se pensa em giz e quadro-negro ou mesmo de livros e revistas. Normalmente, quando se usa o termo NTIC’s (Novas Tecnologias da informação e comunicação) a atenção se concentra no computador, que se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes. O professor precisa sair de sua “zona” de conforto e entender os meios que o aproximem de seus alunos. E especialmente depois do surgimento e avanço da Internet, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede.

O uso dos computadores, nas mais diferentes mídias, é praticamente universal. Convivemos com elementos multimídia há muito tempo, mesmo sem nos darmos conta disso. Portanto, precisamos de atualização e constante aprendizado. Tais necessidades nos levam a grandes mudanças, que nos permitem perceber a ocorrência de um reordenamento de espaços, bem como alterações nos modelos explicativos de mundo que atingem profundamente a consciência e a ação do sujeito na tensão entre o individual e o comunitário, o global e o particular (SOUZA, 2004).

É neste cenário de rápidas transformações que se situa o pensamento contempo-

râneo, possuidor de uma pluralidade de perfis e tendências que correspondem aos tipos de racionalidade atualmente vigentes em nossa sociedade. Essa pluralidade de perfis e tendências e o contexto sócio-econômico global redefinem a finalidade e relevância da escola, da educação.

Vivemos em uma sociedade da informação que só se converte em uma verdadeira sociedade do conhecimento para alguns, aqueles que puderam ter acesso às capacidades que permitem desentranhar e ordenar essa informação (POZO, 2003).

Junto ao processo de reorganização do mundo nos parâmetros globais, surge a urgente necessidade de se trabalhar acerca de um processo de localismo que neutralize o poder da globalização, muitas vezes apresentando-nos como devastador. Para tanto, o papel das instituições de ensino deve ser o de contribuir para a formação de um novo profissional voltado para o exercício da cidadania, tendo como principal referência a comunidade onde a escola se insere, ou seja, o seu “entorno”.

De acordo com Perrenoud (2000), “[...] hoje não podemos mais trabalhar a leitura e escrita do texto sem nos conscientizarmos das modificações que ocorrem nas práticas da leitura e da escrita por conta da informática, ou seja, da linguagem digital”.

Nossa estratégia de trabalho no Projeto

de Extensão “Professores frente ao desafio: o uso das tecnologias de comunicação e informação em sala de aula” consiste em conscientizar os professores sobre a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, por meio de realização de oficinas e atividades de uso diário, ajudando a minimizar as dificuldades existentes para utilização dos recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem, a promover inovações pedagógicas instrumentalizadas pelos recursos tecnológicos que já estão sendo disponibilizados nas escolas, a melhorar sua capacidade de compreensão do mundo por meio das redes sociais e dos ambientes tecnológicos disponíveis, em suma, a incluir os professores tecnologicamente.

A partir das necessidades detectadas nos professores atendidos pelo Projeto, ao longo dos anos, foi possível perceber o quanto os professores são ou estão “órfãos” de conhecimento e “sedentos” de vontade de aperfeiçoamento, mas, muitas vezes, ficam engessados em seus moldes de atuação. Segundo Juracy (2007), apesar de muitas escolas possuírem tecnologias, as mesmas não são utilizadas como deveriam, ficando, muitas vezes, trancadas em salas isoladas e longe do manuseio de alunos e professores. O Projeto de Extensão tem o intuito de contribuir para a reversão dessa realidade. Aos poucos e localmente, temos conseguido.

Metodologia de Ação

A primeira etapa do projeto envolve o desenvolvimento de palestras e seminários nas próprias instituições de ensino envolvidas, com o intuito de refletir e debater sobre a importância do uso das novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. É feita, para o desenvolvimento do trabalho, a seleção de materiais bibliográficos que embasem as atividades, buscando estabelecer o confronto entre teoria e prática.

Na segunda etapa do projeto, são realizadas atividades práticas, elaboradas na forma de cursos e oficinas a serem aplicados às equipes de professores das instituições envolvidas, abordando as práticas pedagógicas mediadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com vistas ao desenvolvimento das principais habilidades.

Em uma terceira etapa do projeto, os professores atendidos pelo Projeto devem elaborar atividades pedagógicas utilizando as novas tecnologias para que possam ser aplicadas em suas aulas, confirmando um efetivo aproveitamento dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas.

Nos trilhos por onde se movimenta o desenvolvimento do trabalho, entrelaça-se a ressignificação de valores, crenças e teorias que vêm sendo vivenciados nas teias de relações do ofício da docência frente ao uso dos



recursos tecnológicos. Com efeito, nesse percurso, podem ser fundadas outras condições que permitam a participação ativa dos professores nos processos de definição de novos modos de ensino, dando direções mais comprometidas com a qualidade da educação pública em Campos dos Goytacazes, além de proposição de soluções específicas e alternativas de inserção das novas tecnologias na sala de aula, modelos, programas e avaliações.

Balanco do Projeto (2013, 2014, 2015)

Programação do curso

2013

Módulo 1: Tecnologia da informação e comunicação na educação;
Módulo 2: Redes sociais;
Módulo 3: Bullying/Ciberbullying;
Módulo 4: Construção de blogs na escola;
Módulo 5: Criatividade e inovação na educação.

Estrutura do curso:

- Carga Horária: 40 horas (20 horas presenciais/20 horas à distância);
- 5 encontros (4 horas cada encontro presencial e 4 horas à distância);
- 5 tutores voluntários.
- Local: UENF.

2014

Módulo 1: As habilidades do século XXI;
Módulo 2: Uma reflexão sobre o uso da internet;
Módulo 3: Aprendendo os fundamentos básicos sobre computadores e internet;
Módulo 4: Aprendendo sobre as redes sociais;
Módulo 5: O uso do blog como ferramenta pedagógica;
Módulo 6: Educação inclusiva e novas tecnologias;
Módulo 7: Utilizando os recursos de multimídia;
Módulo 8: Apresentação dos trabalhos realizados pelos participantes do curso.

Estrutura do curso:

- Carga Horária: 40 horas (20 horas presenciais/20 horas à distância);
- 8 encontros (2h e 30 min. cada encontro);
- 13 tutores voluntários;
- Local: Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (Isepam).

2015

Módulo 1: As habilidades no século XXI;
Módulo 2: Uma reflexão sobre o uso da internet;
Módulo 3: Do blog ao Facebook;
Módulo 4: O Google e seus recursos;
Módulo 5: Utilizando os recursos multimídia;
Módulo 6: Educação inclusiva e novas tecno-

logias;

Módulo 7: Apresentação dos trabalhos realizados pelos participantes do curso.

Estrutura do curso:

- Carga Horária: 40 horas (21 horas presenciais/19 horas à distância);
- 7 encontros (3h cada encontro);
- 9 tutores voluntários;
- Local: UENF.

Em relação à programação do curso, em cada ano analisado, percebemos que houve uma evolução na quantidade de encontros (em 2013, eram poucos encontros, com uma carga horária maior; depois o Projeto passou a ter mais encontros, com carga horária menor, como é até hoje). Essa mudança foi positiva, pois o Projeto é estruturado em mais módulos, com mais temas a serem abordados, e, ao mesmo tempo, os professores participantes têm mais facilidade em participar, porque não precisam despender tantas horas de um dia ao Projeto.

Outro ponto que podemos ver positivamente é a mudança dos temas dos módulos. Em 2013, os temas eram bem generalizados, abrangentes. Não eram focados no público, apesar de serem bem atuais e pertinentes. Em 2014 e 2015, já observamos que os temas são mais específicos, voltados para as dificuldades e necessidades do público atendido pelo Projeto. Em 2014, por exem-

plo, foi implantando o módulo “Aprendendo os fundamentos básicos sobre computadores e internet”, porque aquele grupo tinha grande dificuldade com noções básicas de computador. O módulo “Educação inclusiva e novas tecnologias” também foi incluído em 2014 (e permanece até hoje), por ser um tema muito pertinente e que o público atendido começou a demandar do Projeto. Em 2015, já não bastava falar de redes sociais em geral, era preciso falar especificamente do Facebook - rede social mais utilizada pelos brasileiros; então, criamos o módulo “Do blog ao Facebook”, assim como o módulo “Google e seus recursos”, com todos os recursos que o Google apresenta e inova a cada dia e que, nós, do Projeto, avaliamos como úteis aos professores atendidos pelo Projeto.

Mais um aspecto que merece atenção é a participação dos tutores voluntários do Projeto. Em 2013, houve apenas cinco tutores, que se restringiam a professores da UENF ou professores convidados, com formação ou pesquisa sobre tecnologias ou alguma área afim ao módulo proposto. A partir de 2014, o público de tutores voluntários mudou: é composto majoritariamente por mestrandos e doutorandos da UENF, também com formação ou pesquisa sobre tecnologias ou alguma área afim ao módulo proposto; e, pelo número de voluntários dispostos a colaborar, a exposição de cada módulo é



muito rica, feita, muitas vezes, em duplas e até trios de voluntários. O fato de também serem pesquisadores atuantes faz com que proponham temas novos ao Projeto e deem contribuições realmente válidas.

Sobre o local onde ocorreram os módulos do Projeto, em 2013, foi na UENF Porém, pelo fato de o público ter tido baixa frequência e poucas pessoas terem finalizado (o que será melhor explicitado adiante), desconfiamos que isso aconteceu, em parte, pelo local em que eram realizados os módulos. A UENF não é de tão fácil acesso por transporte público - o transporte mais comum dos pro-

fessores. Em 2014, então, os módulos foram realizados no Isepam, escola estadual mais centralizada, localizada na 28 de março, e, portanto, de mais fácil acesso a todos. De fato, o número de professores que frequentaram mais ativamente o Projeto aumentou. Em 2015, pelo fato de o Projeto ter sido focado às alunas do curso de Pedagogia/ Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) da UENF, o Projeto voltou a ser na UENF. A frequência também foi positiva, uma vez que as alunas já iam para a UENF para estudar e estavam acostumadas a isso.



Figura 01: Prédio da UENF onde foram ministrados os módulos do Projeto nos anos de 2013 e 2015.



Figura 02: Prédio do Isepam, escola onde foram ministrados os módulos do Projeto em 2014.

Público

Em 2013, 20 professores se inscreveram, todos do Colégio Estadual Dr. Félix Miranda, situado em Guarus. Desses, 18 foram a um dos módulos, 15 frequentaram com algumas faltas e apenas 5 completaram todos os módulos.

Como rapidamente foi comentado anteriormente, desconfiamos que esse grande número de faltas foi, em grande parte, por conta da localização da UENF, bem distante do colégio de onde os professores vinham.

Além disso, tinha a questão da grande carga horária que eles tinham que despender a cada encontro - 4 horas. Esses dois fatores, a nosso ver, foram as grandes razões para a evasão de tantos professores.

Em 2014, 30 professores se inscreveram, oriundos do Isepam e do Colégio Estadual Dr. Sylvio Bastos Tavares, situado próximo ao Isepam. Desses, 15 tiveram frequência constante.

Figura 03:
Apresentação de um dos
módulos do Projeto, em 2013.



Figura 04:
Apresentação de um dos
módulos do Projeto, em 2014.



Figura 04: Apresentação de um dos
módulos do Projeto, em 2015.

Vemos, claramente, o quanto o Projeto passou a ter uma frequência maior em 2014. Uma série de fatores colaborou, mas acreditamos que isso tenha ocorrido, principalmente, pela mudança de local para uma escola mais central e pela diluição das horas presenciais em mais dias e módulos, com menos tempo em cada encontro (2 horas e meia).

Em 2015, tivemos a ideia de oferecer o Projeto às alunas do curso de Pedagogia/Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) da UENF, uma vez que elas já atuavam na rede pública (ou

seja, pertenciam ao grupo que era o público-alvo do Projeto), mas não tinham tempo de frequentar os módulos, porque trabalhavam o dia inteiro e estudavam à noite. Preparamos, então, o Projeto para ser realizado na UENF, à noite, nos horários em que elas já estavam na Universidade para estudar. E, assim, deu certo. Houve 11 inscritas e a frequência era boa, com poucas faltantes. Outro motivador para termos oferecido o Projeto às alunas do Parfor foi a grande dificuldade apresentada por elas quando precisavam usar computador e internet.

O processo tem sido lento, mas, aos poucos, estamos diminuindo a evasão dos professores inscritos. O objetivo, claro, é que não tenhamos evasão, que todos cumpram todos os módulos e tirem o maior proveito possível do Projeto.

Avaliação do curso feita pelos professores participantes

A partir de 2014, tivemos a ideia de fazer um questionário de avaliação, que enviamos para o e-mail de cada inscrito.

As perguntas que fazemos são:

- 1) Quais os pontos positivos e negativos que vocês destacam?
- 2) Com relação à evasão, quais as sugestões para que um número maior de professores participem do curso?
- 3) Quais foram as dificuldades ou motivos que levaram você a não concluir o curso?
- 4) Há outros comentários que deseja fazer?

O objetivo é obter um retorno de todos sobre o curso, para, então, sabermos os pontos em que devemos buscar melhoria, os pontos já fortalecidos e satisfatórios, os temas de maior interesse deles, suas maiores dificuldades e facilidades, além de ser uma oportunidade para extrairmos deles contribuições para as nossas ações.

Resultados Alcançados

O nosso maior objetivo, que tem sido alcançado aos poucos, a cada ano, é dar condições aos professores da rede pública de melhorar sua capacidade de compreensão do mundo por meio dos ambientes tecnológicos disponíveis, incluindo-os tecnologicamente.

Buscamos, através do Projeto, contribuir para a realização de um trabalho que auxilie os docentes e minimize os problemas encontrados nas escolas concernentes ao uso das novas tecnologias na prática pedagógica de sala de aula, além de contribuir para facilitar a aprendizagem dos alunos por meio das inovações pedagógicas instrumentalizadas pelos recursos tecnológicos.

Apesar de não desejada, temos que reconhecer que há um pouco de dificuldade de conciliação dos horários dos professores inscritos no Projeto com suas atividades escolares, o que resulta em evasão dos módulos. Temos refletido bastante sobre isso, com o objetivo de zerar a evasão. Para isso, estamos buscando realizar os módulos em escolas mais centralizadas, de fácil acesso aos professores participantes, além de diluirmos os módulos em mais dias e menos horas a cada encontro.

Outro efeito indesejado é a resistência inicial dos professores participantes em

adaptar-se à utilização das novas tecnologias, muitos porque sequer têm o hábito de mexer em computador. Mas, aos poucos, essa resistência é vencida.

Considerações Finais

As tecnologias nos proporcionam inovar e reavaliar como estamos direcionando nossas atividades pedagógicas e, de fato, planejá-las de modo que a novidade faça a diferença, que todos se envolvam buscando os novos saberes através das novas tecnologias, uma vez que o mundo é outro, com o ciberespaço e a cibercultura¹, e os alunos, nativos digitais (conceito cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky, em 2001, para descrever a geração de jovens nascidos a partir da disponibilidade de informações rápidas e acessíveis na grande rede de computadores - a Web), também.

Sempre há pontos positivos e negativos no uso da Internet, das redes sociais, dos blogs e do computador, porém, é necessário que este uso seja feito de maneira planejada, ponderada, focada para o aluno e seu desenvolvimento pedagógico.

É satisfatório findar um trabalho e colher frutos de forma relevante. Mesmo diante de dificuldades, sentimos a sensação de aprendizado e multiplicação de saberes, constatando que podemos construir conhecimento efetivo na atividade pedagógica

com o uso das novas tecnologias em sala de aula e da mídia digital nos processos educacionais.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender

(MORAN, 2000, p. 63).

Agradecimentos

Agradecemos à Pró-reitoria de extensão, por incentivar a realização de projetos que possam contribuir com a sociedade e, em especial, por possibilitar a realização desse projeto de capacitação dos professores da rede pública de ensino de Campos dos Goytacazes e região.

Reconhecemos, também, a importante colaboração dos mediadores/ tutores do curso, inclusive os voluntários do Projeto.

REFERÊNCIAS

CETIC. TIC Kids Online Brasil 2014: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. In: *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil,

¹ O termo [ciberespaço] especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo 'cibercultura', especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).



2015. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf> Acesso em 10 jun. 2016.

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

_____. *Inteligência coletiva*: para uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2007.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

POZO, J. I. O processamento de informação como programa de pesquisa. In: *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p. 37-58.

_____. *Humana mente*: El mundo, La conciencia y La carne. Madrid: Mor, ata, 2003.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros. *Comunicação, Educação e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro. Ed. FAFIC, 2003.

_____. *A Informática na Educação – Um caso de Emergência*. Rio de Janeiro. Ed. DAMADÁ, 1999.

_____. *O computador como um recurso instrucional*. Congresso Internacional - Pedagogia 2001. CUBA, 2001.

_____. *A mídia digital e processos educacionais*. Congresso Internacional - Pedagogia 2003. CUBA, 2003.



Processos de Formação Musical: Percepção – Cultura - Criação

Proceeding Of Formation Musical: Perception, Culture - Creation

Giovane do Nascimento¹, Lilian Sagio Cezar², Larissa Nunes Tavares³, Gabriel Formaglio de C. Carvalho⁴, Dayana Oliveira dos Santos⁵, Gilberto Firmino Coutinho Júnior⁶, Carlos Felipe de A. Ábido de Assis⁷, José Renato Soares de Britto⁸, Sofia Zhariff de Souza S. Guimarães⁹, Gabriela Tavares C. da Silva¹⁰, Mylena Coimbra pereira¹¹

RESUMO

O presente projeto pretende investigar e experimentar, através de oficinas, grupos de estudos os processos de musicalização, procurando contribuir para a construção de alternativas metodológicas para duas disciplinas recentemente promulgadas obrigatórias na rede pública de ensino, a música e a filosofia. O projeto utilizou, como estratégia pedagógica, o material didático produzido pelo Instituto Cultural Cravo Albin, além de oficinas de musicalização, enfatizando temas relacionados à ética, à ciência, à política e a construção de valores estéticos. É importante ressaltar que o conhecimento da cultura musical brasileira, e, sobretudo, o resgate da memória rítmica de nossa região tem se constituído em prioridade para o nosso projeto, jongos, fados, sambas e o resgate das batidas de bois espalhadas pela da região, buscando a construção de um espaço que permita a o diálogo entre tradição e constante criação, um dos traços essenciais do humano.

Palavras-chave: Criação – Antropologia musical – musicalização – percepção musical

ABSTRACT

This project aims to investigate and experience through workshops, study groups the music education proceedings, seeking to contribute to the construction of methodological alternatives for two disciplines recently enacted mandatory in public schools, music and philosophy. The project used as a pedagogical strategy, teaching material produced by the Instituto Cultural Cravo Albin, and music education workshops, emphasizing issues related to ethics, science, politics and the construction of aesthetic values. It is important to note that knowledge of Brazilian musical culture, and especially the rescue of rhythmic memory of our region has made a priority for our project, jongos, fado, sambas and the rescue of original beats of oxen distributed throughout the region, seeking to build a space that allows the dialogue between tradition and constant creation, one of the human features.

Keywords: Creation - Musical Anthropology - musicalization - musical perception

1 Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), Centro de Ciências do Homem (CCH), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), giovanedonascimento@gmail.com

2 Doutora em Antropologia Social (USP), Laboratório de Estudo do Espaço Antrópico (LEEA), Centro de Ciências do Homem (CCH), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) lsagio@hotmail.com

3 Aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia Uenf, larissanunes.t@hotmail.com

4 Estudante do curso de História da UFF, gabriel.formaglio@gmail.com

5 Licenciada em Pedagogia pela UENF, dadaods@hotmail.com

6 Músico, professor de Maculele, Diretor da Escola de Arte e Cultura popular Mãos Negras – Bolsista de Universidade Aberta, graduadototinho@hotmail.com

7 Mestrando em Cognição e Linguagem – UENF, felipeabido@gmail.com

8 Músico e arranjador – Bolsista de Universidade Aberta, renatoarpoador@gmail.com

9 Estudante do curso de Administração pública da UENF, zhariffsofia@gmail.com

10 Mestranda do curso de Cognição e Linguagem – UENF, gabrielatcandido@gmail.com

11 Estudante do curso de Administração pública da UENF, mylenacoimbra@hotmail.com

Introdução

O nosso projeto pretende constituir-se numa alternativa a ser construída nas interações entre professores, alunos e pesquisadores, não necessariamente acadêmicos, que contribuem para o processo de criação e formação musical. Os motivos que nos levaram ao empenho na realização dessa proposta estiveram ligados, inicialmente, à obrigatoriedade do ensino de duas disciplinas tão essenciais para a formação humana, a saber, a Filosofia e a música. O retorno dessas disciplinas ao currículo escolar poderia parecer para a grande maioria dos educadores a realização de um sonho, no entanto converteu-se, em muitos casos, em sentimento de limitação de suas ações, por parte dos professores, e, por outro lado, indiferença e descaso, no que se refere aos pais e alunos. Contudo, acreditamos na possibilidade de uma relação entre arte e Filosofia como uma alternativa às formações que, até hoje, insistem numa relação com o conhecimento que alija o sujeito do mundo, produzindo uma dualidade entre eu e o mundo, inventada na modernidade a partir dos motes cartesianos do “eu penso, eu existo”, e que se reproduz de maneira geral na sociedade, incluindo os currículos escolares. No nosso caso, a música foi a escolhida como uma aliada importante para um projeto de educação que busca valorizar a criação, a imaginação,

e, desse modo, repensar o atual processo de formação que, em muitos casos, prescinde de aspectos estéticos, em favor de um árido cognitivismo.

Nesse sentido, buscamos realizar uma abordagem que visasse a formação musical valorizando a percepção do indivíduo em sentido amplo, considerando a cultura e, no nosso caso, a musical, a partir de canções extraídas do que se convencionou chamar “Música Popular Brasileira”, realizando um inventário de alguns períodos da MPB. Para além disso, o projeto que temos desenvolvido se encaminhou para uma inserção na cultura local de Campos dos Goytacazes, foram desenvolvidas nas dependências da UENF oficinas de percussão para a comunidade acadêmica valorizando ritmos como o Jongo e as batidas dos Bois, além de um mapeamento dos principais sambistas da região, buscando a construção de um espaço que permita o diálogo entre esses atores e que conduza o resgate da tradição em consonância com a constante criação.

Não há como não considerar que a supervalorização da educação que tanto obcecou os modernos tornou-se, hoje, antes de qualquer outra coisa, recurso retórico corrente de um populismo renovado, a autorizar um intenso, ainda que fortemente desequilibrado movimento de ampliação da oferta educacional, que parece não abrir espaço para formulações mais pacientes sobre o

sentido dessa formação. É nesse momento que a filosofia, assim como a música, podem contribuir de maneira relevante para uma formação realmente crítica nas indagações que, de certa forma, já se fazem presentes, tais como: Qual o sentido da ética num mundo a cada vez mais individualizado, ou no sentido de uma formação crítica, alternativa, tendo em vista a hegemonia de um discurso educacional que se limita a mera adequação para o mercado, impedindo o desenvolvimento de outras habilidades dos alunos. Em que pese as dificuldades encontradas pelo professor no desenvolvimento dessas disciplinas, o projeto pretende por em discussão em que medida podemos pensar na efetivação das mesmas. Em primeiro lugar, a oportunidade de pensar a filosofia como uma articuladora de campos do conhecimento, e não simplesmente como mais uma entre tantas disciplinas, afinal, possibilitar um pensamento crítico não é um privilégio apenas dos filósofos. Em princípio, todas as disciplinas em suas especificidades podem contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica dos alunos. Mas, por outro lado, a música e a filosofia pela sua especificidade, podem, com efeito, contribuir para a formação numa perspectiva efetivamente transversal. Em segundo lugar, a lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas nos diz, em seu texto, no diz que o ensino de música deverá ser “obrigatório,

mas não exclusivo”. Com isso, embora tenha se tornado tema das mais variadas interpretações, abre-se um campo interessante de investigação e de experimentações. Trata-se de uma ampliação interessante que não se compromete diretamente com a teoria musical, por assim dizer, mas com a noção de musicalização, que nos remete às concepções de cultura, percepção e criação, numa palavra, de oportunidade do desenvolvimento de habilidades e reencontro com nossas tradições culturais. E, no caso das crianças brasileiras, não são poucas as habilidades, tanto corporais, quanto musicais.

Nesse sentido, os desafios para o educador de nosso tempo são imensos. Não é difícil perceber que vivemos atualmente um momento aparentemente paradoxal no processo da formação humana, pois, apesar de se manter atualmente – sobretudo entre políticos e responsáveis governamentais – e ao menos sob a forma de discurso, uma das marcas mais típicas da modernidade, que é a fé voluntarista na importância da educação, é cada vez mais forte o ceticismo que se instala entre aqueles que se dedicam cotidianamente à prática educacional, e que se alimenta diretamente da descrença generalizada quanto aos destinos da sociedade. Mas, a rigor, esse descompasso é plenamente justificado, bastando para isso que se observe com um pouco mais de atenção



que aspectos da prática da educação vêm sendo valorizados e quais estão relegados ao esquecimento.

Os «programas de metas» estabelecidos pelos diferentes segmentos – público e privado – têm pois em comum o imediatismo de sua visada, e parecem pouco adaptados a uma sociedade que, cada vez mais, demonstra claramente o esgotamento das receitas do passado. A violência na sala de aula, o desinteresse dos alunos, o desrespeito aos professores e, finalmente, a falta de perspectivas por parte de uns e de outros – e isso sem falar dos enormes contingentes que ainda assim serão deixados à margem do processo – são apenas alguns sintomas de uma crise profunda, para a qual a lógica do populismo político e do «empreendedorismo de resultados» não parece estar preparada. Os resultados quantitativos que tanto interessam a uns e a outros padecem, pois, dessa miopia constitutiva que é desconsiderar inteiramente as exigências que são as de uma sociedade verdadeiramente democrática e criativa.

É nesse sentido que o ceticismo se apresenta como uma consequência quase natural do descompromisso com os aspectos qualitativos da educação – em outras palavras, como sua contribuição para a área mais ampla da formação humana, que visa entender um mundo «destituído de sentido» e que paradoxalmente não se desmancha

diante de nós, ao contrário, se impõe cruelmente.

Muitos dos desafios e impasses colocados atualmente para a educação escolarizada vêm da falta de referências comuns, do descompasso entre valores e interesses de professores e alunos – em uma palavra, da ausência das marcas culturalmente instituídas em torno das quais as sociedades e seus modos de existência se erigiram.

Entender o ensino da Filosofia no contexto de uma dimensão artística me parece cada vez mais urgente, na medida em que pode ser um contraponto, uma alternativa às limitações da compreensão do humano. A fragmentação desse sujeito que, estilizado por uma diversidade de perspectivas, não se reconhece e, portanto, se aliena, se “heteronomiza”, numa palavra, esvazia-se de sentido, é só mais um sintoma da necessidade da contribuição da arte para o tema.

A filosofia e a música, pela sua própria origem, tem a oportunidade de se mover com maior flexibilidade rompendo as amarras burocráticas que os currículos escolares, teimosamente promovem contribuindo, cada vez mais para o engessamento da criação, da imaginação enfim da construção de um espaço escolar novo. É importante notar que isso não faz dessas disciplinas as únicas articuladoras dos campos de conhecimentos, ao contrário, acredito que elas possam ser aliadas a outras disciplinas.

Fundamentação teórica

Em que pese o esforço, por parte daqueles que se dedicam à formação de maneira geral, em se livrar do peso metafísico que nos modela numa perspectiva dualista de formação, o fato é que essa luta não nos parece simples e, por conseguinte, ainda está muito longe de ser equacionada. E talvez por isso podemos concordar com Gerd Borheim quando afirma que o

(...) privilégio excessivo à linguagem abstrata, ao pensamento analítico – o que de resto está de acordo com a melhor tradição metafísica ocidental: a superioridade da ratio, do logos, e a conseqüentemente inferioridade de tudo que se prende à estesia, ao sensível.

(BORHEIM, 2001, P.137-138)

E no que se refere à linguagem musical a audição não está restrita ao fato de que sou homem, possuidor de propriedades naturais que me permitem a audição, mas do que isso é por estar circunscrito numa cultura, e novamente Borheim tem razão quando diz que

“o homem é consubstancialmente culto porque é necessariamente mundano, ou seja, formado pelo mundo no qual vive; mesmo sem ter recebido uma iniciação especificamente musical, todo homem tem “educação” musical já que recebe a música dentro de certos padrões culturalmente estabelecidos no evoluir da história e aos

quais não se poderia furtar. (BORHEIM, 2001, P.137-138)

Embora saibamos da relevância da música como um instrumento, ou metodologia para apreensão de conceitos, ou o desenvolvimento de alguma habilidade, procuramos entender esse processo como experiência, vivência e, nesse caso, os valores culturais se apresentam para nós como princípios fundamentais.

Um autor que nos proporcionou uma reflexão interessante e de muito auxílio foi Richard Shusterman em seu livro Vivendo a arte – o pensamento pragmatista e a estética popular. Nesse texto, Shusterman realiza uma análise do que ficou conhecido como cultura popular, orientando-se pelo pragmatismo estético americano de John Dewey, elaborada nos anos 30 com intuito de possibilitar, através de um confronto entre a filosofia analítica da arte e o pragmatismo, uma compreensão das filosofias estéticas americanas contemporâneas.

A importância desse procedimento era o desenvolvimento de um potencial democrático, considerando as forças de expressões artísticas que são capazes de possibilitar profundas reflexões sem, contudo, recorrerem a hermetismos, erudições academicistas que mais nos impedem de pensar a ter que aceitar o desafio de estarmos expostos ao mundo. O próprio Shusterman já havia observado, no prefácio à edição brasileira



do livro acima citado, que essa espécie de antropologia estética deveria ser estimulada no Brasil, principalmente pela riqueza das experiências musicais e corporais, mas, sobretudo, pela participação da música na vida social e seu frequente engajamento político, capaz de contribuir para uma legitimação estética.

A cisão entre sujeito cognoscente e realidade possibilita o que Merleau-Ponty denominou de “estrabismo da ontologia ocidental”. A dicotomia entre sujeito e objeto inaugura o equívoco de compreensão da relação entre consciência e mundo apresentando duas vertentes. Por um lado, como dissemos, reduz as relações de mundanidade à meras ideias ou conceitos de mundo, o que Merleau-Ponty chamará de pensamento de sobrevôo. A perspectiva subjetivista conduz-nos a um idealismo, transformando o que há de real em sombras ou nas ideias constituídas pelo sujeito. Lidar diretamente com as canções é lidar com ideias, aplicando-as no cotidiano e conferindo sentido ao mundo vivido.

O Projeto “Processos de formação musical: Percepção, Cultura e Criação”, buscou partir dos pressupostos de investigação e experimentação, através de oficinas como processos de musicalização. Em parceria com o Instituto Cravo Albin/Faperj, realizando a divulgação do seu material didático nas escolas de Curso Normal Médio ISEPAM

e João Pessoa em Campos dos Goytacazes/RJ, bem como nas dependências da UENF, enfatizamos não a teoria musical e, sim, a musicalização como instrumento de desenvolvimento das habilidades dos alunos, tendo como objetivo geral a construção de um espaço de debates referente à cultura musical brasileira.

Nesses encontros, percebemos a necessidade de se discutir os valores que embasam gerações na permanência das práticas musicais, daí a necessidade de compreender sob quais bases se dá o ecletismo musical de nosso país, que originam inúmeras expressões musicais. Clifford Geertz já nos advertia que, em relação à cultura, não se poderia entendê-la apenas de forma eclética, pois tal ecletismo seria uma frustração, onde se faz necessária que haja uma direção proveitosa não simplesmente como resultado de uma ciência experimental, mas sim, como resultado de uma ciência interpretativa, onde o que realmente se procura é o seu significado (GEERTZ, p.15).

Metodologia e desenvolvimento do projeto

O projeto acabou assumindo ações variadas, mas a base foram as oficinas realizadas nas dependências da UENF, oficinas de práticas musicais, visando atingir um público de pessoas que já possuem algum contato com

os instrumentos, e as oficinas de percussão que buscam regatar ritmos locais, jongs, puxada de rede, batida do boi, numa perspectiva multiplicadora. Os encontros do GEPMU (Grupo de Estudos e Práticas musicais) possuem como característica a discussão a partir da leitura de textos, da exposição de vídeos, visando uma melhor compreensão, através de conversas abertas onde se têm como objetivo a ampliação do conhecimento não apenas musical, mas cultural principalmente onde está inserida a Região Norte

Fluminense e suas peculiaridades, estes encontros funcionam como uma espécie de laboratório para a nossa pesquisa. O GEPMU constitui-se num ambiente de estímulo e troca de saberes entre os mais variados sujeitos tais como Artistas locais da Cidade de Campos dos Goytacazes; Grupos de danças populares; Produtores culturais e artistas; Professores e alunos dos mais variados cursos da UENF.

Oficinas



Figura 01
Fonte: Arquivo GEPMU



Figura 02
Fonte: Arquivo GEPMU

Segundo Vera Maria Candau, as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, onde analisando a realidade através da confrontação e da interação de experiências, contribui para o exercício concreto dos direitos humanos. (CANDAU,1999,p.5). No nosso caso especificamente, tal aproximação foi construída, através de análises de

acontecimentos, da leitura e discussões de textos de diferentes expressões de cultura popular, levando-se em conta constantemente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo, o que identifica o dinamismo do grupo GEPMU.

Os eventos musicais no CCH



Figura 03
Fonte: Arquivo GEPMU



Figura 04
Fonte: Arquivo GEPMU

Figura 05
Fonte: Arquivo GEPMU

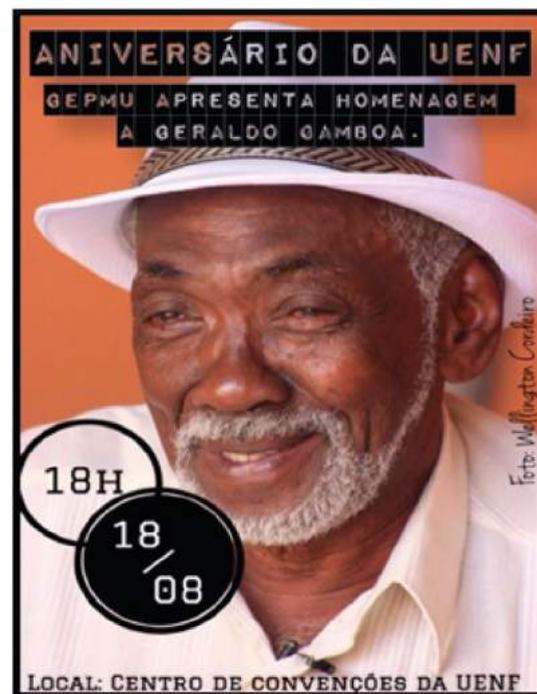


Figura 06
Fonte: Arquivo GEPMU



Figura 07
Fonte: Arquivo GEPMU



Figura 08
Fonte: Arquivo GEPMU

Vários eventos foram realizados nesses quatro anos de existência do projeto, no intuito de proporcionar um espaço de formação musical, em sentido amplo, as homenagens prestadas eram, inicialmente, antecedidas por uma exibição de documentários sobre os autores, e, em seguida, o grupo apresentava suas canções, foram vários convidados que participaram, seja como palestrante, ou como músicos e, nesse sentido, temos a honra de dizer que prestamos uma das últimas homenagens a Geraldo Gamboa, ilustre sambista de Campos dos Goytacazes, no aniversário da UENF.

Figura 09
Fonte: Arquivo GEPMU



A forma com a qual é vivenciada a prática musical em seu exercício, ou na simples apreciação, se apresenta como uma experiência formativa extremamente interessante, tendo em vista sua contribuição para o desenvolvimento de qualidades individuais, para a construção de um movimento em conjunto que propicia o fluir da criatividade, além do exercício de cooperação, experimentado pela exigência de “ouvir o outro”, isso resulta nas mais variadas vivências.

Atuação nas escolas: ISEPAM e Colégio Estadual João Pessoa no curso normal médio.



Figura 10
Fonte: Arquivo GEPMU

As oficinas desenvolvidas nas escolas, constituíram-se em momentos de grande aprendizagem conjunta, sobretudo por confirmar que as atividades que envolvem experiências musicais, pela sua própria característica, não permite a hierarquia de conhecimentos, baseado num velho esquema que considera o intelecto, em detrimento

das sensações. É interessante atestar como os modelos de formação ainda insistem numa perspectiva dualista, e isso não é um problema menor porque, longe de se constituir em mais uma abstração filosófica sem contato direto com a realidade, a construção antropológica base dos modelos de formação nascem da confluência de valores, representações e disposições próprias ao contexto moderno, de que se alimenta, mas que, por sua vez, ela ajuda a constituir e a se estabelecer como características centrais desta formação. Em particular, essa construção antropológica foi determinante para a definição dos modelos, procedimentos e práticas educativas da escola moderna, cuja ambição pública e universal acabou por implicar na drástica conversão de todos os sentidos tradicionalmente implicados pela prática da formação humana à única dimensão da cognição.

Buscar alternativas para as práticas educativas parece ser um longo caminho a ser percorrido. A experiência da utilização de materiais didáticos adequados à história da música popular brasileira, através da parceria com o Instituto Cravo Albin/Faperj, nas escolas de Curso Normal Médio ISEPAM e João Pessoa em Campos dos Goytacazes/RJ, buscando culminar num efeito multiplicador, foi muito enriquecedora. Mostrou-se uma estratégia que nos trouxe resultados surpreendentes e extremamente promiss-

sores, se quisermos pensar em termos de parcerias com outras instituições, buscando desenvolver espaços culturais nas escolas.

Considerações finais

O processo de formação cultural e da educação obteve, a partir da ilustração, uma função fundamental para o desenvolvimento da nossa sociedade, e, no entanto, não foi capaz de impedir, ou sequer reconhecer que, de alguma maneira, tenha contribuído para a justificação de barbáries. Como será possível uma educação que, apesar de imersa numa sociedade destituída de valores, obtenha fôlego para uma autocrítica. É cortar na própria carne, «o processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência», o desafio é a luta contra o enfeitamento que aprisiona a educação na ideia de que pode mudar o que está instituído, ela apenas contribui para o estabelecimento da situação vigente, mas não se dá conta de sua importância no caso de um erro.

Disciplinas como a filosofia e a música podem, com efeito, contribuir para a construção de uma proposta de formação crítica e autocrítica, revisitando os processos de formação e investigando sob quais fundamentos se deram os nossos modelos de formação. Além disso, acreditamos que a imersão na nossa cultura é fundamental

para que tenhamos um panorama da construção dos nossos valores e retomarmos ritmos e sons, contextualizando-os e investigando sob quais condições eles foram gerados não é tarefa das mais simples. Sabemos que a música foi essencial, em períodos de resistência, para «dilacerar fachadas» e «obliterrar preconceitos», de interrogar a essência de tudo aquilo que foi posto a nu e tendo a filosofia como aliada teríamos, sem dúvida, um instrumental pedagógico poderoso.

Entretanto, as condições de nossas escolas, a infraestrutura para a prática musical, a burocracia do cotidiano escolar e os currículos que teimosamente insistem numa formação cognitivista nos empurram para uma já conhecida bifurcação, a saber, há, é claro, duas respostas extremas que sempre se apresentam para a educação moderna: a primeira baseia-se na ideia de que a educação deve pautar-se pelas necessidades do mercado de trabalho – que, a bem da verdade, talvez tenha sido historicamente o argumento mais convincente para a instituição dos sistemas públicos de educação; a segunda, no polo por assim dizer oposto, e que, como a primeira, data dos tempos modernos, estabelece que educam-se os indivíduos para a autonomia. Uma reflexão mais acurada poderia manifestar, em termos de conteúdo, a escassez da primeira resposta e o excesso da segunda.

É insuficiente dizer, em termos de for-

mação humana, que preparamos para o mercado de trabalho, uma vez que, por mais estritas que possam ser as recomendações derivadas de pactos locais, nacionais ou internacionais para o desenvolvimento, ou por mais rudimentares que se apresentem as famosas «exigências do mercado», elas não são imediatamente traduzíveis em um modelo educacional, e assim não evitam a questão sobre o sentido da formação; mas é igualmente insuficiente dizer que formamos para a autonomia, para a liberdade, para o «aprender a aprender», ou ainda para a formação de um cidadão crítico, se estas formulações jamais ganham a concretude dos procedimentos, dos meios e vias a serem submetidos a constante avaliação. Não é difícil imaginar, em cada um desses temas, um impiedoso ponto de interrogação – incapaz, todavia, de silenciar por um instante que seja as certezas dos experts no assunto.

É a permanência dos traços dessa redução antropológica que, evidenciada na crise atual, nos motiva a aceitar o desafio em que implica, hoje, em enfrentar os enigmas da formação humana, sabendo de antemão que isso implicará na crítica aos grandes esquemas teóricos que, já há tanto tempo buscam «resolver» – simplesmente descrevendo ou buscando explicar – o que ainda se apresenta para nós como inexplicável: o fenômeno humano

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. Educação e Emancipação. São Paulo : Paz e Terra, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Educação e desenvolvimento cultural e artístico. Educação & Realidade. V.20, n.2, jul./dez. 1995, p.9-17.
- _____. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. Revista da ABEM, Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, n.6, p.41-47, set 2001.
- BORNHEIM, Gerd. Metafísica e finitude. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BRASIL. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996. Editora do Brasil, p.15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio e Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAUI, Maria Vera. Oficina Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos. Uma Proposta de Trabalho. Pag. 05. Novametria / PUC. Rio de Janeiro, 1999 .
- CHAUI. Marilena. Cultura e Democracia. O Discurso Competente e Outras Falas 7ª Edição. Editora Cortez. São Paulo , 1997.
- COELHO NETO, José Texeira. Dicionário Crítico de Política Cultural. 3 Edição. São Paulo. Ed. Iluminuras, 1997.
- FISCHER, Ernest. A necessidade da arte. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.



GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A estrutura do comportamento. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

-----, L'oeil et l'esprit. Paris: Galimard, 1964.

-----, Le visible et l'invisible. Paris: Gallimard, 1964.

-----, Fenomenologia da percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Murray. O ouvido pensante. Trad. Marisa Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular. Tradução de Gisela Domschke. São Paulo: Editora 34, 1978.



Título Revista de Extensão UENF
Projeto Gráfico, Capa e Diagramação Diego Melo Gomes
Editoração Eletrônica Diego Melo Gomes e Tadeu André Peixoto da Silva

Formato 220 X 220 cm
Fontes Família Tipográfica Asap
Número de páginas 194

A Revista de Extensão da UENF, com periodicidade quadrimestral, tem como objetivo divulgar resultados de ações extensionistas (artigos científicos e relatos de experiências), de forma a provocar um maior interesse das entidades públicas e privadas no exercício da formulação de políticas públicas, embasadas em conhecimento científico e dirigidas para o desenvolvimento regional.

