



APRESENTAÇÃO

“DOSSIÊ: AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO”

Vitória Azevedo da Fonseca

O dossiê Audiovisuais e Educação conta com seis artigos, iniciando com “Cultura escolar, cinema e ensino de história”, de Rebecca Caroline Moraes da Silva e Marlene Rosa Cainelli, no qual as autoras aliam os conceitos de cultura escolar, numa perspectiva da educação histórica, às possibilidades do uso de filmes ficcionais no universo escolar, culminando com a análise do filme “O menino do pijama listrado” (Mark Herman, 2008). João Misael da Silva Brossa, propõe, no artigo “O cinema no ensino de história e a memória traumática: uma análise das prescrições “Trem da Vida” e “O menino do pijama listrado”, do projeto “Luz, Câmera...Educação!”, a partir de sua prática docente, analisar as propostas de usos de filmes na educação, tendo como foco as “sugestões” presentes em um material complementar distribuído nas escolas estaduais de São Paulo.

Partindo do ponto de vista das relações entre Cinema e Educação, Raija Vanderlei Almeida, no artigo “Culturas e Identidades na Disney da década de 1990, uma máquina de ensino na era da Globalização”, traz uma perspectiva diacrônica dos filmes infantis, que possuem protagonistas femininas, relacionando-os aos seus diferentes momentos históricos, e, assumindo um papel significativo na construção de uma cultura histórica.

João Pedro Pereira Rocha, no artigo “Futebol e ensino de história: o documentário em sala de aula”, traz uma análise pautada na relação entre documentários e a temática relacionada ao futebol a partir do filme “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana” (2012), considerando o papel político assumido pelo referido time durante a Ditadura Civil-Militar.

No artigo “O cinema como prática didática: o uso de filmes da primeira fase do cinema novo (1960-1964) no ensino de história e cultura afro-brasileira”, seus autores Antônio Barros

de Aguiar e Natanael Duarte de Azevedo, defendem a importância dos filmes citados no desenvolvimento de temáticas relacionadas à cultura afro-brasileira, considerando as complexidades do tema, e, dos filmes.

Por fim, Taysa da Silveira Chrysostomo e Jorge Cardoso Messeder, propõem uma instigante relação entre audiovisual e educação através do uso de propagandas de produtos químicos, amplamente veiculadas, em espaços escolares, no ensino de química.

Para compor o dossiê, agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa “Audiovisual, ensino de história e humanidades” que aceitaram o convite para enviar textos para esta publicação.

A EBR, neste número, também é composta de artigos e relatos de práticas de variadas temáticas. São textos relacionados à área de Ciências da Natureza; Currículo e ensino de História. Dentre os artigos, estão, “Trajetória profissional de egressos do curso de licenciatura em ciências da natureza com habilitação em química do IFMT campus Confresa” de Janaína Pereira de Sousa e Ana Claudia Tasinaffo Alves. O artigo “motivação e o processo de ensino-aprendizagem: percepção de professores do ensino fundamental sobre significado, estratégias e metas motivacionais”, de Antonio Matheus do Rosário Corrêa, Larissa Fernanda Alves Conde, Maria Clara de Nazaré Reis Gonçalves e Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa. Em seguida, “Notas sobre avaliação escolar no Ensino Fundamental”, de Raimundo Expedito dos Santos Sousa; “Adaptação Curricular na sala de aula regular” de Silmara A. Lopes; “Transgressão Curricular”, de Leandro Ferreira Melo, Tatiane Clair Silva e Denise De Micheli; “A disciplina de história e os caminhos do ensino-aprendizagem: o uso de fontes em sala de aula” de autoria de Rodrigo Luis dos Santos; “Do natural ao uso social do solo: interações discursivas no ensino fundamental” de Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira e Jorge Cardoso Messeder e, por fim, do artigo “Evolução biológica, ciência e religião na escola: percepções de estudantes e professores da educação básica” de autoria de Graciela Silva Oliveira e Nelio Bizzo.

Dentre os relatos de prática, há textos sobre relevo, uso de jogos em aulas de Física, utilização de textos jornalísticos em aulas de química e experimentos mnemônicos em aulas de Física.

Faço um convite aos leitores que visitem estes textos na perspectiva de que se cumpra o projeto da EBR – Educação Básica Revista, que é difundir conhecimentos e saberes do âmbito da Educação Básica.



CULTURA ESCOLAR, CINEMA E O ENSINO DE HISTÓRIA

SCHOLL CULTURE, FILMS AND HISTORY TEACHING

Rebecca Caroline Moraes da Silva*
Marlene Rosa Cainelli**

RESUMO

A cultura escolar envolve várias dimensões que são próprias do universo escolar. Este artigo propõe-se a pensar a possibilidade de inserção de uma linguagem cultural diferenciada no cotidiano escolar, numa perspectiva de cultura escolar que conjuga o pensamento de Dominique Julia (2001) e Viñao Frago (apud Faria Filho et al, 2004), aliando, assim, as práticas cotidianas da escola às normas de ensino. Desta forma, pensa-se no uso de filmes nas aulas de história, de modo que sejam aliados dos professores no que concerne o desenvolvimento da consciência histórica (Rüsen 2001), ou seja, na intenção de aliar o conteúdo da disciplina à vida prática dos estudantes - em conformidade com os estudos da Educação Histórica (Barca, 2001; 2005). Este trabalho considera ser possível e pertinente o uso de filmes em sala de aula desde que haja uma metodologia de análise fílmica adequada, tendo estes pressupostos e objetivos da Educação Histórica em mente, finalizando com uma possibilidade de análise da ficção histórica "O menino do pijama listrado" para ser usada em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Histórica. Filme. Ficção histórica.

ABSTRACT

This article proposes to think about the possibility of insertion of a differentiated cultural language in the daily school life, in a perspective of school culture that conjugates the thought of Dominique Julia and Viñao Frago. The use of films in history classes is considered, so that they are allies of the teachers in what concerns the development of the historical consciousness (Rüsen, 2001), that is, in the intention of allying the content of the discipline to the practical life of the students - in accordance with the studies of Historical Education (Barca, 2001; 2005). This work considers possible and pertinent the use of films in the classroom if there is an appropriate film analysis methodology, having these assumptions and objectives of Historical Education in mind, ending with a possibility of analysis of historical fiction "The Boy in Striped Pajamas" for use in the classroom.

KEYWORDS: Historical Education. Films. Historical fiction.

* Graduada em História, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. E-mail: becca.carolline@gmail.com

** Doutora em História Social. Professora de Metodologia e Prática de Ensino e dos Programas de Mestrado em Educação e em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Grupo de Pesquisa História e Ensino de História. E-mail: cainelli@uel.br.

Introdução

Para compreender o universo da escola e como os docentes trabalham no âmbito da sala de aula, é necessário conhecer a dinâmica da cultura escolar, para assim também entender como um produto cultural pode adentrar neste espaço. Este artigo propõe-se a delinear as dimensões da cultura escolar que atuam, são modificadas ou mobilizadas no momento da inserção de filmes para o ensino de História.

Cultura escolar é um conceito amplamente discutido; conforme Faria Filho, Gonçalves, Vidal & Paulilo (2004), as definições mais utilizadas são as dos autores Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago, as quais serão aqui pontuadas. Entender o que a cultura escolar abrange é essencial para discutir a colocação de filmes na escola, tendo em vista que os filmes são produtos da cultura e a proposta é de que sejam inseridos em um espaço com um universo cultural próprio.

O conceito de “cultura escolar” possui alguns significados concorrentes. Para Dominique Julia (2001), cultura escolar é um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (p. 10). Ou seja, para Julia, a cultura escolar está nas práticas escolares, no funcionamento interno da escola, alinhando a análise das normas à das práticas, ou em outras palavras, a cultura escolar seria definida por duas situações - o ensinar e o aprender – enfatizando os processos de transmissão cultural da escola (SOUZA, 2000, p. 04).

Para André Chervel, a escola produz uma cultura própria, o autor “advogava a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original” (FARIA FILHO et al, 2004, p. 144), de modo que, para Chervel, a escola é inventiva, porém seu poder criativo não é devidamente valorizado. Ainda, a escola forma uma cultura que molda e modifica a cultura da sociedade. Chervel se interessava mais pela construção dos saberes escolares, ao passo que Julia enfatizava que a análise deveria ser sobre as práticas escolares.

Jean Claude Forquin, conforme Faria Filho et al (2004), simpatizava com a noção de transposição didática. Transposição didática, grosso modo, é quando o conhecimento desenvolvido na academia é transposto para a escola e, neste processo, sofre transformações, de modo que há uma distância entre o saber ensinado e seus saberes de referência, porém havendo uma relação de dependência entre o primeiro e o segundo.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991 apud LEITE, 2004).

Neste sentido, para Forquin a cultura escolar é como uma cultura derivada, uma cultura segunda no que diz respeito a sua cultura de criação (a acadêmica).

Para Viñao Frago, a “cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias” (FARIA FILHO et al, 2004, p. 147), o que quer dizer que, para este autor, cultura escolar é tudo o que acontece na escola de maneira que, sendo cada escola diferente das outras, existem múltiplas culturas escolares. Conforme Souza (2000), a cultura escolar para Viñao Frago inclui os aspectos que fazem da escola uma instituição singular, abrangendo

práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais -, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...- e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1994 apud SOUZA, 2000, p. 04).

Desta maneira, para este trabalho parte-se da conjunção das perspectivas de Dominique Julia e António Viñao Frago sobre a cultura escolar para pensar se há possibilidade de inserir filmes no espaço escolar. Para isso, cabe abordar algumas das dimensões da cultura escolar que são envolvidas quando intensiona-se usar filmes na escola – essas dimensões são: tempo, espaço e disciplina escolar.

Algumas dimensões da cultura escolar e o ensino de história

As delimitações de tempo, a organização do espaço e das disciplinas escolares contribuem para a corroboração da teoria da forma escolar. Forma escolar, conforme Vincent, Lahire & Thin (2001), é o modo das relações sociais, de socialização de vida, que surgiu entre o século XVI e XVII para estabelecer uma ordem pública a partir da submissão às regras - uma nova forma de dominação. Na perspectiva desses autores, a razão iluminista modificou a perspectiva sobre essa submissão às regras, de modo que obedecer às imposições passou a ter um aspecto positivo na sociedade, o que se tornou predominante no perpassar dos séculos. A forma escolar se realiza nas relações sociais do espaço e tempo da escola, nas transformações das formas de exercício do poder. (VINCENT et al, 2001).

Para Vincent et al (2001), o processo de escolarização normatiza os comportamentos que são julgados adequados à sociedade, como a moralidade do dever. Conforme Gouveia (2004), o delineamento de uma idade escolar também está ligado à essa civilização do outro, delimitando uma idade do aprender. Para esta autora, o tempo disciplina, o tempo controla o outro. Essas demarcações temporais indicam o que a humanidade faz, o que a humanidade é, de maneira que se retirar o “tempo” das nossas vidas, se desconstrói o ser humano – respeitar horários já é uma norma intrínseca ao humano. Gallego (2008), citando Tabboni, aponta que “o comportamento temporal das pessoas assim como suas representações sobre o tempo influenciam no modo que realizam suas atividades e vice-versa” (p. 35).

Desta maneira, tem-se que o tempo é categoria estruturante da vida do ser humano e, da mesma maneira, conforme Gallego (2008), para Viñao Frago as dimensões de tempo e espaço também são estruturantes da cultura escolar. Conforme Vidal & Faria Filho (2005), citando Escolano, os tempos e os espaços não são neutros no ensino, mas instituem “uma materialidade, um sistema de valores, um conjunto de

aprendizagem sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos” (p. 42). Vidal & Faria Filho (2005) também apontam que

a construção de espaços adequados para o ensino, bem como a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 42).

Ao longo do século XIX a maior crítica à escola era de que o ensino era muito precário devido principalmente ao baixo salário dos professores, falta de espaços apropriados ao ensino, pobreza de materiais e métodos e ausência de higienização (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 50). Abordando escolas da última década do século XIX em São Paulo, o que é possível inferir em relação a outras escolas, Vidal & Faria Filho (2005) ainda apontam que o tempo era regimentado e controlado pela direção do estabelecimento, responsável pela divisão diária das disciplinas que seriam ministradas no período em que os alunos estivessem na escola. Esse era o modelo de escola (escolas-monumento) representativo dos Grupos Escolares, com a perspectiva republicana de escola exemplar e até espetacular. Os espaços eram monumentais, pois eram concebidos a partir da concepção de serem “templos do saber”. Esses espaços monumentais permitiram a divisão de classes, biblioteca, museu escolar, sala de professores e administração (VIDAL & FARIA FILHO, 2005, p. 53). Assim, esse novo formato de espaço escolar supria as demandas do formato anterior (casas-escola) e também visava inculcar nos alunos um apreço pela educação científica, tendo como pressuposto a sistematização do tempo e dos espaços e também um controle do trabalho dos professores.

Tendo o espaço adequado e o tempo sistematizado, entram em cena a sistematização das disciplinas escolares também como demarcadores organizativos, de modo que cada disciplina tem um tempo e espaço apropriados para seu ensino. Conforme Chervel (1990), o termo “disciplina” até o final do século XIX era utilizado apenas para se referir à repressão dos maus comportamentos. Apenas após 1870 que o termo passou a designar também disciplina da mente, que foi uma forma de usar o mesmo significado que era dado ao termo, porém em outro contexto. Vale ressaltar que o uso desta palavra neste contexto também teve a ver com as novas tendências de

ensino que estavam em vigor e também uma nova percepção sobre o aluno (antes inculcava-se o conhecimento, a partir daí era uma ginástica intelectual).

Para Viñao Frago, as disciplinas escolares são organismos vivos. O autor aponta que

as disciplinas não são, com efeito, entidades abstratas com uma essência universal e estática. Nascer e se desenvolvem, evoluem, se transformam, desaparecem, engolem umas às outras, se atraem e se repelem, se desgarram e se unem, competem entre si, se relacionam e intercambiam informações (ou as tomam emprestadas de outras) etc. Possuem uma denominação ou nome que as identifica frente às demais, ainda que em algumas ocasiões, como se tem advertido, denominações diferentes mostram conteúdos bastante similares e, vice-versa, denominações semelhantes oferecem conteúdos nem sempre idênticos. Tais denominações constituem, além disso, sua carta de apresentação social e acadêmica (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

O autor ainda aponta que o elemento essencial de organização das disciplinas é o código disciplinar. Essas regras, que guiam o estabelecimento de coerência interna em uma disciplina, podem ser aproximadas do que Dominique Julia pontuou como parte da cultura escolar – as “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIA, 2001, p. 10). Viñao Frago (2008) aponta que este código disciplinar que transmite de uma geração a outra suas regras – contribuindo para a perpetuação da forma escola – é composto por três partes: um corpo de conteúdos (saberes, conhecimentos, destrezas, técnicas, habilidades), um discurso ou argumentos sobre o valor formativo e a utilidade dos mesmos e umas práticas profissionais. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206). O autor ainda pontua que para Chervel

Todas ou praticamente todas as disciplinas se apresentam neste sentido como corpos de conhecimento, providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente diferenciados e que conduzem algumas ideias simples e precisas ou, em qualquer caso, encarregados de ajudar na busca da solução dos problemas de maior complexidade (CHERVEL apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206)

Entretanto, vale ressaltar a perspectiva de Goodson & Dowbiggin (*apud* VIÑAO FRAGO, 2008) sobre as disciplinas escolares: As matérias “não são entidades monolíticas, senão amálgamas mutáveis sujeitos a mudanças de subgrupos e tradições que, através da controvérsia e do compromisso, influem na direção dessa mudança” (GOODSON & DOWBIGGIN apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 184). Isso pode ser

percebido na instituição da História como disciplina escolar que, conforme Nadai (1993), teve sua autonomia no século XIX na França, no contexto de laicização da sociedade e constituição das nações modernas; a disciplina de História surgiu com o intuito de desenhar a genealogia da nação em consonância com a exposição de processos transformativos, mudanças (NADAI, 1993, p. 144).

Conforme Nadai (1993), a História como disciplina escolar tinha como primeira missão inculcar que “a História é a nação, a História é a civilização” (p. 145), ou seja, o ensino de história tinha como finalidade ensinar a origem da civilização, do homem civilizado, da sociedade moderna, porém somente na perspectiva da Europa Ocidental, tendo como base o estudo de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Nos currículos, a História do Brasil sempre tinha carga horária menor que a História Universal (NADAI, 1993, p. 146-147).

A autora também aponta que, após a Independência em 1822, a linha de raciocínio seguida pelo ensino de história era referente à constituição da nação (colonização portuguesa, imigração e contribuições africanas e nativas para a formação de um povo), buscando afastar-se da ideia de país colonizado – ressaltando a ideia de sujeição pacífica dos africanos no período da escravidão e silenciando a respeito da escravidão indígena e sua resistência à colonização (NADAI, 1993, p. 149); conforme a autora, a ideia de vazio demográfico é que legitimou a expansão da colonização portuguesa, perspectiva que mascarava as desigualdades sociais do Brasil.

Conforme Nadai (1993), somente nos anos 1920 com a chegada do escolanovismo no Brasil é que o ensino de história começou a ser repensado. A cronologia e ênfase nos acontecimentos passados foram criticados e a metodologia de ensino focada na memorização também. Os pensadores da Escola Nova julgavam ser mais eficaz e necessário o ensino da história contemporânea a partir de um método no qual a memória fosse apenas um instrumento para a investigação, análise e raciocínio lógico que seriam desenvolvidos pelo ensino desta disciplina. A autora aponta que, apesar dessa mudança de pensamento sobre a metodologia de memorização no ensino de história, o conteúdo da disciplina “ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista” (NADAI, 1993, p. 155).

Na década de 1970 começaram a surgir estudos em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá, no Brasil e em Portugal, que partem de uma perspectiva

diferenciada para o ensino de História e sua finalidade. Esta área de investigação, denominada Educação Histórica, tem como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a investigação das ideias que são manifestadas “em e acerca da História” (BARCA, 2001, p. 13). Conforme Barca (2005), os pesquisadores

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...] (BARCA, 2005, p. 15).

Desta maneira, conforme os estudos pautados na perspectiva da Educação Histórica, para perceber qual é a melhor estratégia de aprendizagem para determinado público, é necessário verificar e analisar as ideias deles sobre o assunto, a fim de uma melhoria na qualidade da aprendizagem. Analisar as ideias históricas dos alunos leva à análise do pensamento histórico dos mesmos, pois busca-se aliar as estratégias de ensino a processos como

a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica (GERMINARI, 2014, p. 807).

Em tempo, a finalidade do ensino de História para os estudos da Educação Histórica é aliar a vida prática à disciplina escolar, a partir do desenvolvimento da consciência histórica, esta que advém da necessidade intrínseca ao ser humano de se orientar no tempo. A consciência histórica pode ser explicada, grosso modo, como capacidade de orientação temporal a partir do estudo da História – pelo conhecimento do passado, os indivíduos se reconhecem em seu tempo e em relação a seus pares, podendo assim projetar ações futuras de maneira crítica e autônoma.

Para Rüsen (2001), a consciência histórica está ligada ao cotidiano e é com ela que os homens interpretam a experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal maneira que possam orientar sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2001, p. 56-57). Nesta perspectiva, ela “[...] seria a forma como os homens passam a entender as suas experiências de vida e as mudanças do mundo na evolução do tempo, para que possam se orientar, cotidianamente, na vida prática” (SANTOS, 2014, p. 41). Ou seja, o ensino

de história nesta perspectiva tem como objetivo a orientação da vida prática dos estudantes, uma História que faça sentido para os alunos em sua realidade.

Tendo em vista a cultura escolar como estrutura e estruturante da realidade das escolas, tendo nas dimensões de tempo, espaço e disciplinas escolares eixo central de análise, parte-se para a abordagem da inserção de filmes em contexto escolar, nas aulas da disciplina de História e na perspectiva dos estudos da Educação Histórica.

O uso de filmes no ensino de História

Inserir linguagens culturais na escola nem sempre é fácil, pois algumas demandam recursos que podem não estar disponíveis neste espaço; por exemplo, para utilizar uma obra literária em sala de aula seria necessário ter várias cópias deste livro, o que não costuma acontecer nas bibliotecas das escolas de educação básica, tampouco seria possível pedir para que os alunos comprassem as próprias cópias, pois muitos não têm condições financeiras de fazê-lo. Da mesma maneira, pensar em usar uma linguagem cultural como a cinematográfica nas aulas tem também suas implicações.

Mesmo que seja necessário apenas uma cópia do filme para ser passada, a escola precisa dispor de outros equipamentos para que seja possível que os alunos assistam ao filme escolhido pelo professor. Em condições ideais, seria necessário que a escola tivesse pelo menos, por exemplo, um projetor digital, um som adequado e um espaço que seja possível controlar a iluminação. Entretanto, o professor que não dispõe dessas condições também pode trabalhar com filmes em suas aulas, precisando, no entanto, adaptar-se aos recursos disponíveis, como o uso da televisão (muitas vezes pequena) no lugar de um projetor, uso da própria sala de aula na ausência de um espaço mais adequado.

Tendo esses pontos em vista, já é possível perceber como o uso de filmes nas aulas mexe com a cultura escolar. A questão do espaço para assistência ao filme é a questão mais fácil de se resolver: a maioria das escolas dispõe de uma sala de eventos que é possível reservar para esta atividade e os equipamentos de projeção estão cada vez mais populares nesses espaços. Se não há o projetor, pode-se usar uma TV em substituição.

Um ponto que é complicado quando o assunto é usar filmes em aulas é a questão do tempo. O tempo escolar é dividido em horários específicos para cada disciplina escolar e cada fração de tempo tem no máximo 50 minutos para as atividades de determinada aula – aí já vê-se o problema: a maioria dos filmes tem mais de 50 minutos de duração. Diante deste problema, o professor que optar por usar filmes tem algumas opções para driblar esta situação. Se a intenção é passar o filme inteiro em aula, é possível negociar com os colegas docentes para emprestar ou trocar horários de aulas, ou, uma segunda alternativa, é possível dividir o filme em duas partes ou mais (conforme seja possível e o tamanho do filme) para que o trecho se adeque ao tempo de cada aula. Se para a finalidade pretendida não é necessário passar o filme inteiro, é possível selecionar os trechos mais significativos e adequados ao conteúdo da disciplina e apresentar somente essas partes.

No que tange a dimensão das disciplinas escolares, aborda-se aqui o caso da disciplina de História, tendo como pressuposto as ideias da Educação Histórica – como já mencionado, aliar os conteúdos da disciplina à vida prática dos alunos. E Katia Abud (2003) aponta que

o filme em sala de aula mobiliza operações mentais que conduzem o aluno a elaborar a consciência histórica, forma de consciência humana relacionada imediatamente com a vida humana prática, e que se constitui, em última instância, no objetivo maior do ensino de História (ABUD, 2003, p. 183).

Maria Auxiliadora Schmidt (2009) aponta que essas operações mentais são expressas a partir das narrativas dos alunos, de maneira que a partir dela

[...] o conhecimento torna-se consciente, ou autoconhecimento e o sujeito aumenta sua capacidade de ver o passado como passado histórico e não somente como passado prático ou passado morto. Isto porque a aprendizagem histórica só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico, além de uma exteriorização para fora, no sentido de mudar a relação com a vida prática e com o outro (SCHMIDT, 2009, p. 15)

Porém, usar filmes nas aulas de história pode não ser tão simples como parece; apresentar filmes de temática histórica para os alunos pode criar uma ideia de que esta película está mostrando o que realmente aconteceu, sendo que apenas representa o passado como os produtores imaginam que ele foi, ou uma ficção histórica criada, com

um enredo ficcional que cria um sentido histórico (NOVA, 1996). Duarte (2009) aponta que o cinema - a imagem em movimento - cria ilusão de realidade (p. 58) e, ainda, “carregam as marcas de como a humanidade representa (imagina) sua história” (p. 75); Na mesma toada, Peter Burke (2001) considera que “o poder do filme é que ele proporciona ao espectador uma sensação de testemunhar os eventos (...), [porém] esta sensação de testemunha é ilusória” (BURKE, 2001, p. 200). Por isso é necessário tomar alguns cuidados ao usar filmes em aulas de história, pois como afirma Serlei Ranzi (2002), “A imagem não pode ser utilizada como uma simples ilustração do conteúdo ou reforçar um texto escrito ou a fala do professor” (RANZI, 2002, p. 191).

Para Napolitano (2009), o uso de filmes na escola favorece à integração entre as experiências dos alunos no ambiente escolar e também no cotidiano, pois os filmes (ou o cinema de maneira geral, como indústria cinematográfica) são produzidos com muita intensidade e velocidade, de maneira que sempre há um filme novo sendo lançado e que chegam aos professores e alunos por várias vias. Tendo isso em vista, usar filmes em aulas de história com o objetivo de aliar conteúdo e vida prática pode ser uma boa opção. Além disso, Abud (2003) pontua que a assistência de filmes em sala de aula favorece à aprendizagem histórica, pois

[...] o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras (ABUD, 2003, p. 191)

Para isso, a experiência fílmica dos alunos na escola deve ser diferenciada da experiência que podem ter fora dos muros da escola, o que faz do papel do professor neste momento essencial. O docente deve atuar como um orientador da leitura da obra cinematográfica, para que os alunos tenham em mente um objetivo mais ambicioso ao assistir ao filme, do que mera diversão ou ilustração de conteúdo. O professor deve fazer “uma ponte entre emoção e razão [...] incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar” (NAPOLITANO, 2009, p. 15). Assim, uma maneira que o professor de história pode agir é organizar questões problematizadoras e orientadoras em relação à assistência ao filme, como pensar nos cenários, em como o passado está sendo representado, na caracterização dos personagens, na paleta de cores que são

usadas na edição da película, nas músicas utilizadas para composição do imaginário em relação ao filme e também conectar o assunto do filme com o tempo presente.

Neste sentido, Napolitano (2009) sugere uma ficha com algumas questões para serem respondidas pelos alunos como uma análise fílmica, as quais listamos abaixo como um exemplo do tipo de atividade que consideramos problematizadora, estimulando o aluno a desenvolver uma visão crítica e histórica sobre o filme:

1 – Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar sua mensagem? Justifique sua resposta. 2 – Qual a síntese da história contada pelo filme? 3 – Você aprendeu alguma coisa com este filme? O quê? 4 – Algum elemento do filme não foi compreendido? 5 – Do que você mais gostou neste filme? Por quê? 6 – Selecione uma seqüência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que sua motivação tem a ver com o tema do filme? 7 – Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê? 8 – Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê? 9 – Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão? 10 – Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme? 11 – Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais seqüências que parecem menos realistas? Por quê? 12 – Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme? (NAPOLITANO, 2009, p. 83-84)

Assim, os estudantes podem ter uma experiência fílmica diferenciada na sala de aula, aliando os conteúdos da disciplina à sua realidade.

Possibilidade de leitura do filme “O menino do pijama listrado”

O filme “O menino do pijama listrado” foi lançado em 2008 e dirigido por Mark Herman, o qual também elaborou o roteiro, e produzido pela Heyday Films. Este filme é adaptação do livro homônimo, escrito por John Boyne; entretanto, o livro não é foco na análise, tendo em vista que a produção do filme suscita elementos próprios da linguagem fílmica que não são mobilizados na literatura. Portanto, apenas o filme é fonte da análise.

O filme tem um total de 94 minutos, desde a apresentação até os créditos finais, que são usados para contar a história cotidiana de uma família (marido, mulher e um casal de filhos), entre os anos de 1939 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial. Essa família alemã é composta por Ralf (o pai) que é militar da SS, sua esposa Elsa e os filhos Gretel e Bruno; de maneira geral, todos demonstram apoio ao Partido Nazista. A família se muda de Berlim para uma região campestre bem distante da capital alemã porque o pai recebeu uma promoção – foi-lhe delegada a função de ser o comandante de um dos campos de trabalho para judeus, ou pelo menos é isso que sua esposa e filha pensam (Bruno, o filho mais novo, é muito pequeno ainda e não entende muito bem o que está acontecendo em seu país).

Neste âmbito, a história é conduzida de maneira a representar o empreendimento da Solução Final para os judeus da Alemanha. Vale lembrar que, aqui, a palavra representação é usada no sentido proposto por Chartier (1991), ou seja, o filme não tem pretensão de reconstruir a História e, portanto, não deve ser visto como espelho do real, mas sim como um mediador que mostra, através de uma imagem presente (no caso, uma imagem em movimento), um objeto ausente. Considerando isto, o filme é a imagem representacional do objeto-História.

Para análise da representação histórica contida neste filme histórico, a metodologia proposta por Napolitano (2011) foi utilizada como inspiração para os procedimentos desenvolvidos, que consistiram em, primeiramente, assistir repetidas vezes ao filme, buscando elementos para, posteriormente, uma sistematização da narrativa do mesmo. A decupagem e descrições do filme foram essenciais para que fossem identificados os elementos alegóricos e representacionais do filme, tendo em vista sua relação com o tema histórico que representa. Os elementos que ligam o filme à História puderam, assim, ser confrontados com a historiografia e com outros documentos históricos, a fim de analisar em que medida esse filme pode ser considerado evidência ou testemunha de um processo ou evento ocorrido, sem deixar de ser uma representação do passado, elaborada pelo diretor e representada por seus atores (NAPOLITANO, 2011, p. 240).

O filme se propõe a contar uma história sobre a perda da inocência a partir da descoberta da realidade; na própria capa do filme isso pode ser visto. Todo o enredo

do filme é construído para demonstrar essa passagem e justificar essa descrição. Em sua abertura, a citação narrada em *off* introduz os espectadores no universo infantil.

Os extras do filme trazem uma explicação de como o filme foi construído. Mark Herman diz que quando leu o livro de John Boyne percebeu que aquela história deveria virar um filme, uma história de uma família alemã no período do genocídio perpetrado pelos nazistas. John Boyne, em contrapartida, afirma que o filme é uma adaptação muito fiel ao livro, inclusive que as cenas que não estão no livro poderiam estar; ainda afirma que não é historiador, mas que pôde digerir a informação que tinha sobre esse período e transformar em algo tocante e que o desafio é transformar um tema já muito explorado na ficção numa nova abordagem. Ainda nos extras do filme, de maneira geral, pode-se ver que o filme foi filmado em locações em Budapeste que representam a Berlim da década de 1940 e, na fala dos que tornaram esse filme realizável, uma constante é sobre a necessidade que tiveram de pesquisar o tema para que pudessem fazer uma obra cinematográfica verossímil, tanto nos cenários como nos figurinos e caracterizações.

No filme, o ambiente é representado de maneira a levar o espectador a se envolver com a trama. No começo, Bruno é apenas um menino de oito anos que não entende as malícias dos adultos; ele é uma criança, que gosta de brincar com outras crianças; para ele, divertir-se é a finalidade. Gretel demonstra comportamento infantil. Elsa é uma esposa dedicada, contente com a promoção do marido e apoia o novo trabalho, o que ela pensa dizer respeito à deportação dos judeus. Ralf é faz parte da SS que recebeu uma promoção de cargo e demonstra sempre cumprir com suas obrigações a serviço do país – a mudança de cidade era um dever dele enquanto soldado. Assim a família é apresentada ao espectador.

A casa da família em Berlim é aconchegante, pessoal, o que é demonstrado pelo uso de cores quentes como a do mogno e também com os móveis e escada arredondados, além das muitas plantas na frente da casa. Isso cria um contraste com a nova casa, que é predominantemente feita em linhas retas e quinas pontiagudas, cores frias (muito cinza) e, apesar do amplo espaço na frente da casa, poucas plantas e muitas pedras, sem esquecer da presença de muitos soldados. Essa mudança de cenário logo no início do filme já torna o clima mais tenso e impessoal.

Neste ponto, no qual o ambiente já está mais frio, o filme passa a representar a relação entre arianos (a família) e judeus (os internos/ prisioneiros do campo). Elsa não dirige a palavra ao “serviçal” que está em sua casa ajudando nas tarefas domésticas – Pavel, um judeu que é interno/ prisioneiro do campo do qual Ralf é comandante. Bruno consegue ver o campo através da janela de seu quarto, mas ele, em sua inocência, pensa ser uma fazenda; ele vê crianças e quer brincar com elas, mas considera o modo como se vestem estranho - elas ficam de pijamas o dia todo. Ralf, que passa bastante tempo trabalhando em seu escritório, diz que os judeus não são considerados como pessoas. Esses exemplos já demonstram a relação dos alemães com os judeus.

Em contrapartida, o filme também representa a relação dos judeus com os alemães através do personagem Pavel. Ele, que está sendo um serviçal da casa, não demonstra repúdio aos alemães; com certeza demonstra tristeza pela sua situação, mas também revela esperança em seu modo de falar. Quando Bruno se machuca no balanço, ele prontamente se dispõe a ajudar o menino com sua verdadeira profissão – médico. Bruno, que a princípio o achou estranho por sua forma de se vestir, percebe que ele é uma boa pessoa, pois o ajudou quando precisava sem esperar nada em troca. Neste momento também, Elsa parece mudar um pouco seu pensamento em relação aos judeus e o perigo que eles supostamente oferecem à sociedade alemã. Ela agradece a Pavel por ter feito o curativo e, dali em diante, passa a observar o judeu quando ele está em sua casa com olhar afetuoso.

O filme também representa o poder de doutrinação da escola na Alemanha nazista na personagem do professor Herr Liszt. O tutor é um dos principais responsáveis pela mudança de comportamento de Gretel. O que Liszt ensina às crianças, num modelo de ensino tradicional, representa o que todas as crianças do país estavam aprendendo nas escolas naquele período: ódio aos judeus por serem os responsáveis pela degradação da Alemanha, racismo (doutrinas raciais) e racismo (quando se coloca juízo de valor nas teorias raciais); os judeus nas aulas de Herr Liszt (e, por extensão, na educação alemã da época) eram considerados a doença da sociedade, vermes que precisavam ser exterminados e combatidos; esse modelo de ensino segue o observado em Hitler (1925), a pureza da raça era o objetivo e todos os jovens deviam ser convencidos disso.

Gretel, a irmã, no começo do filme se mostra uma menina doce, mas passa a mudar sua forma de vestir e agir. Primeiro, ela muda a decoração do quarto: todas as bonecas ficam esquecidas no porão, enquanto abre-se espaço para os cartazes nacionalistas (conforme a personagem, o país passa por uma situação muito difícil para perder tempo brincando com bonecas). Em seguida, ao longo do filme, Gretel passa a se vestir como as jovens da Liga das Moças Alemãs, com tranças laterais, camisa branca e lenço no pescoço, exatamente como a menina do cartaz que colou em sua parede, e também passa a agir mais agressivamente.

Bruno, entediado na casa nova, resolve desobedecer sua mãe e começa a frequentar os fundos da casa, o bosque atrás da casa e, também, acerca do campo de concentração que o pai comanda. Lá, ele conhece Shmuel, um menino de sua idade, com o qual faz amizade e passa a visitar sempre que consegue escapar de casa. Bruno também frequenta as aulas de Herr Liszt e, quando descobre que Shmuel é judeu, fica meio constrangido, pois gosta do amigo, mas ao mesmo tempo se lembra de todas as coisas que o tutor e Gretel dizem sobre os judeus e como são perigosos para a sociedade. No entanto, como Bruno conhece Pavel e Shmuel, ele não entende como os judeus podem ser perigosos, de maneira que ignora o que é dito sobre eles e mantém a amizade com Shmuel, apenas com uma diferença: agora ele sabe o que os adultos pensam sobre os judeus e precisa manter tudo em segredo; para isso, mente para a mãe, mente para um soldado (o que prejudica Shmuel) e, ainda, tenta falar com o professor sobre a existência de judeus bons. Quando Pavel apanha de um soldado e seu pai não faz nada ele fica muito triste, ao passo que Gretel já pensa que o judeu mereceu a surra. Pavel não retorna mais à casa, o que pode indicar que tenha sido morto.

O filme também aborda a questão dos traidores do partido em duas frentes. Primeiramente, a mãe de Ralf é claramente contra as ações do Partido e do exército, o que fica claro em três momentos: na festa de condecoração do filho, no momento em que Elsa diz que a sogra está doente por pensar em ir à sua casa nova (e presenciar a situação de comando do campo) e, ainda, em seu funeral, quando Elsa tenta tirar a homenagem de Hitler de cima do caixão, pois a sogra não ia querer – entretanto, é impedida por Ralf. A segunda frente que representa a ação dos nazistas para com traidores é em relação ao pai de um dos soldados sob comando de Ralf, o tenente Kotler, cujo pai saiu do país no momento em que este precisava de todos os recursos

humanos para a guerra; por não ter relatado a traição do pai ao comandante, Kotler foi transferido para o *front*.

Em relação aos pais, Elsa a princípio apoiava o novo trabalho do marido e acreditava que os judeus eram os responsáveis pelo colapso alemão. Entretanto, com a convivência com Pavel e com a descoberta do extermínio físico, ela passa a repudiar o novo trabalho, a nova vida, afirmando que não quer fazer parte do empreendimento do extermínio, ou seja, não quer ser responsável pela morte de inocentes. A partir desse momento, a relação entre o casal fica conflituosa, Elsa fica depressiva e decide se mudar com as crianças. Ralf, que desde o princípio encarou o novo trabalho como dever de um soldado que recebe uma missão, parece acreditar que o extermínio físico seja a solução para o “problema judaico”, solução que faz parte da guerra na qual o país está envolvido. Uma característica sutil, porém, significativa é relativa à vestimenta do comandante: toda vez que o pai está sem a farda ele está mais flexível e racional; quando está vestindo a farda, porém com botões abertos, ele é mais rígido, mas ainda age por pensamento próprio; por fim, quando está vestindo a farda corretamente (com exceção das três últimas sequências, nas quais procura por Bruno) ele encarna o espírito militar, é rígido, intransigente e intolerante.

Em suma, o filme representa vários aspectos da Alemanha nazista, tendo o conjunto dos elementos narrativos, alegóricos, visual e sonoro convergindo para a montagem de uma trama envolvente que representa um processo histórico. Os personagens e o ambiente encenados demandam do espectador empatia tanto para com as vítimas do extermínio quanto para com os alemães que estavam fora da máquina exterminadora; também demandam repúdio às ações e ao doutrinamento racista em vigor nesse momento histórico e, por fim, reflexão sobre a atualidade e sua simpatia para com as mais variadas formas de segregação e intolerância existentes.

Assim, todos esses temas podem ser trabalhados em sala de aula, sendo possível fazer uma ponte com o presente, com a questão dos refugiados, da xenofobia, do racismo, dos neonazistas entre tantos outros temas e situações que são encontradas no mundo atual.

Considerações finais

O estudo da cultura escolar mostra que suas dimensões permitem a entrada de filmes em seu universo cultural. Tempo, espaço e disciplina são pontos que devem ser pensados quando tem-se a intenção de levar uma linguagem cultural diferenciada para as aulas. Os aspectos que emergiram deste trabalho trazem à tona algumas coisas que devem ser observadas quando se planeja uma atividade com filmes, como por exemplo espaço e equipamentos adequados para a apresentação, delimitação de tempo compatível com a atividade (seja para o filme inteiro ou para trechos), além de adequação à disciplina e conteúdos abordados na mesma.

Da perspectiva teórica adotada neste estudo – a saber, a Educação Histórica -, o uso de filmes em aulas de história é uma maneira de aliar os conteúdos da disciplina à vida prática dos estudantes, sempre lembrando que ao usar este tipo de linguagem para pensar a respeito do passado, é necessário utilizar uma metodologia de análise fílmica adequada à experiência educativa desta atividade. É necessário sempre exigir uma visão mais elaborada para que o filme não seja visto como mero momento de lazer durante a aula ou apenas como ilustração ou confirmação de seu conteúdo. Assim, conforme Abud (2003), ao utilizar as operações intelectuais demandadas na análise fílmica, o aluno está se direcionando ao desenvolvimento em complexidade do pensamento histórico, ou seja, desenvolvendo suas maneiras de analisar o mundo e, por consequência, a História, podendo assim utilizar esse conhecimento para se orientar na vida prática - o que implica também no desenvolvimento de sua consciência histórica.

Referências

- ABUD, Katia. A construção de uma Didática da História - algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. In: *História*. São Paulo, v.22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, vol. 2, 2001, pp. 13-21.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma área de investigação? Conferência. In. ARIAS NETO, José Miguel. *Dez anos de pesquisas em ensino de História*. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.
- BURKE, P. *Testemunha Ocular*. Bauru: Edusc, 2001.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan.2016.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1990, pp.177-229.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FARIA FILHO, Luciano M., GONÇALVES, Irlen A., VIDAL, Diana G., & PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. In: *Educação e Pesquisa*, 2004, pp. 139-159.
- GALLEGO, Rita de Cassia. *Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas primárias em São Paulo: heranças e negociações (1846-1890)*. (Tese de Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, 2004, pp. 159-180.
- LEITE, Miriam Soares. *Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar*. (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.
- NADAI, Elza. *O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva*. In: *Revista Brasileira de História*, 1993, pp. 143-162.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, p. 236-289, 2011.
- NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. In: *Revista O Olho da História*, n. 3, dez. 1996.
- RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e aprendizagem em história. In: *História e Ensino*, Londrina, v.8, edição especial, p. 185-194, out/2002.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.
- SANTOS, Ademar Firmino dos. *Entre fatos e artefatos: Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)*. Londrina: EDUEL, 2014.
- SCHMIDT, M. A. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no Século XXI. In: *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*. CLCH, UEL – v.15, p.9-21, ago. 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, M. V. (org.) *Ideário e Imagens da Escola*. Campinas: Autores Associados, 2000.

VIDAL, Diana G., & FARIA Filho, Luciano M. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In. ____ *As lentes da história*. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. A história das disciplinas escolares. In: *Revista Brasileira de História da Educação*, 2008, pp. 173-215.

VINCENT, Guy., LAHIRE, Bernard., & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: *Educação em Revista*, 2001, pp. 7-47.



O CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA E A MEMÓRIA TRAUMÁTICA:

UMA ANÁLISE DAS PRESCRIÇÕES “TREM DA VIDA” E “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO”, DO PROJETO “LUZ, CÂMERA... EDUCAÇÃO!”

CINEMA, HISTORICAL TEACHING AND TRAUMATIC MEMORY: ANALYSIS OF "THE BOY IN THE STRIPED PYJAMAS" AND "TRAIN OF LIFE", PART OF THE "LUZ, CÂMERA... EDUCAÇÃO!"

João Misael da Silva Brossa*

RESUMO

O presente artigo tem como foco a análise das prescrições filmicas para a sala de aula de “O Menino do Pijama Listrado” e de “Trem da Vida”, sendo elas parte integrante do programa “Luz, Câmera... Educação!”, direcionado para as escolas públicas da rede estadual de São Paulo. As análises deste artigo também passam por uma inevitável reflexão sobre de que forma a memória traumática está apresentada nas referidas prescrições.

PALAVRAS-CHAVE: Memória traumática. Ensino de História. Cinema.

ABSTRACT

The main purpose of this following article is the analyses of the filmic prescriptions to the class room of "The Boy in the Striped Pyjamas" and "Train of life", which are an integral part of the programme "Luz, Câmera... Educação!" aimed to public schools of the state of São Paulo. The article's analyses also goes through an unavoidable reflection about in what way the traumatic memories are processed within the prescriptions.

KEYWORDS: Traumatic Memories. Teaching of History. Cinema.

* Professor da rede privada de ensino. Pesquisador do campo “Ensino de História”, como foco nas relações entre mídia e sala de aula. Instituto Educacional Sirius. joaomisaelst@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica foi gradativamente incorporando fontes históricas em diversas linguagens, inclusive para além daquelas “escritas” tradicionalmente aceitas. Entre essas “novas linguagens”, destaca-se a cinematográfica. O cinema passa cada vez mais a ser visto, do ponto de vista histórico, como um gênero estético que pode trazer inúmeras questões e problematizações a respeito dos processos históricos.

O presente trabalho tem como foco a análise de duas das prescrições¹ que são parte integrante do projeto “Luz, Câmera... Educação!”, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)², distribuídas junto com os respectivos filmes em formato DVD para as escolas estaduais de São Paulo, entre os anos de 2008 e 2010. O referido projeto faz parte da proposta “Cultura é Currículo”, que trouxe inúmeras propostas para o ensino da rede estadual de São Paulo.

“Luz, Câmera... Educação!”, como ferramenta para o trabalho do docente, traz uma série de caminhos que direcionam as análises dos filmes ali prescritos para a sala de aula. Cada prescrição vem com um indicativo sobre quais matérias são mais adequadas para serem trabalhadas com esses determinados filmes.

As duas prescrições objeto deste trabalho são de “O Menino do Pijama Listrado” e de “Trem da Vida”, ambas com recomendações do projeto voltadas para as aulas de História, tratando da questão traumática do Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial.

¹ Uso o termo “prescrições” no sentido de receituário. O objeto apresenta formas de trabalhar com o filme, estabelecendo discussões a serem realizadas pelo docente, preestabelecendo certos aspectos da análise do filme. Exemplo: “Na cena final do extermínio (1h27min), por exemplo, após uma trilha nervosa e angustiante, há um momento de silêncio absoluto, quando a imagem se fixa na porta da câmara de gás. Discuta as sensações que esse tipo de elaboração fílmica pode provocar no espectador” (IN: Roteiro – Caixa 3 – O Menino do Pijama Listrado, p. 3).

² Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) – órgão público que tem como finalidade promover o desenvolvimento da educação pública do estado de São Paulo, em parceria com gestores das escolas, educadores, empresas e instituições afins.

O caminho percorrido por este trabalho é olhar de que forma a prescrição de “O Menino do Pijama Listrado” representa Auschwitz e o trauma ainda implícito naquele local (em uma relação passado-presente ainda contida naquele campo de concentração nazista) e, ao mesmo tempo, olhar como “Trem da Vida”, com um tom cômico, representa a fuga de judeus da ameaça alemã cada vez mais próxima.

Neste trabalho, defenderei a hipótese de que a intencionalidade das prescrições está intimamente ligada a uma narrativa não apenas histórica sobre o tema em questão (seja referente ao momento em que o filme representa, ou ao momento em que ele é gravado e veiculado), mas também à construção de uma memória específica sobre esse tema do trauma.

O lugar traumático da memória: entre Huyssen e Assmann

A relação entre o presente e o passado é constantemente utilizada nas mais variadas facetas da atividade humana. No entanto, “no decorrer das últimas décadas, a cultura da memória e a política da memória tornaram-se verdadeiras transnacionais, se não globais. [...] Com crescente frequência, as nações têm-se voltado para seu passado mais sombrio e amiúde reprimido” (HUYSSSEN, 2014, 139).

Locais traumáticos e locais memorativos têm diferenças em seu caráter, segundo Assmann (2011). A diferença entre trauma e recordação torna os dois locais distintos, de modo que tais lugares devem ser pensados de maneira diferente um do outro. A impossibilidade de narrar essa história marca o local traumático, no qual a narração histórica se vê bloqueada por uma pressão psicológica do indivíduo ou por tabus sociais da comunidade. O local de recordação, livre de tais pressões e tabus, legitima-se com base na história que se conta a partir dele (ASSMANN, 2011, 349).

Essa distinção entre o trauma e a recordação, muito comum na Psicologia Social, traz para a área de História uma questão importante: até que ponto o silêncio sobre algo pode ser sinônimo de não se ter nada a dizer? A História, enquanto narrativa, também é construída segundo esses silenciamentos, que, muitas vezes, dizem mais do que as recordações, sendo indício de omissões, de medos, de traumas, mas também de questionamentos.

Essa onda de memórias referentes ao trauma, apresentada por ambos os autores, é, em certa medida, fruto de seu tempo, uma vez que uma indústria cultural³ cada vez mais expansiva, começa a englobar essas memórias traumáticas, que acabam por nublar a visão dos eventos em um exercício que coloca a memória de encontro à história:

Outros temem que a ubiquidade do discurso sobre a memória, no público e na mídia, ameace o conhecimento histórico objetivo, eliminando as barreiras entre passados inventados e o presente vivido. Na verdade, a própria memória pode tornar-se uma mercadoria a ser colocada em circulação por uma indústria voraz da cultura, sempre em busca de novos florados (HUYSSSEN, 2014, 139)

Com essa problematização levantada por Huyssen, não apenas um anacronismo⁴ é admitido por essa “indústria voraz da cultura”, como também não há preocupação com uma historicidade da “memória” em questão, em que tal “memória” acaba sendo confundida com trauma para se criar um “produto” específico, que é a narração comercial dos processos históricos. A memória não é vista em sua complexidade, mas apenas como um momento sentimental capaz de render bons lucros e algumas lágrimas. Desta forma, essas representações de eventos/acontecimentos traumáticos acabam tendo uma intencionalidade clara e constroem ferramentas de poder edificadas pela mensagem transmitida por essa memória.

Esses locais traumáticos, em sua impossibilidade de narrar sua história, acabam por corroborar um sentimento que se constrói em mão dupla, entre o individual e o coletivo. Mesmo sem a fala direta sobre o trauma ao qual a representação memória, constrói-se todo um mecanismo artístico e arquitetônico no qual a mensagem, em conjunto com uma memória já trazida no indivíduo e construída coletivamente, dialoga com essa representação do trauma.

Huyssen, realizando uma comparação de construções desses espaços de memória, dá-nos um exemplo concreto de como esses espaços de memória traumática direcionam o olhar do visitante, mesmo sem narrar de forma explícita o ocorrido, colocando frente a frente o Memorial do *World Trade Center*, localizado em Nova York

³ Indústria Cultural: fator primordial da construção da consciência coletiva nas sociedades massificadas, os produtos culturais se tornam exclusivamente dependentes do mercado, no qual os produtos oferecidos criam uma satisfação provisória de agrados nos indivíduos, impondo monopólios e tornando-os acrílicos (HORKHEIMER, ADORNO, 1997)

⁴ Anacronismo: erro em cronologia. Expressa a falta de alinhamento com uma determinada época. Ocorre quando pessoas, palavras, eventos, costumes ou outros fatores pertencentes a um determinado lugar no tempo são erroneamente retratados por distinto momento temporal.

(que tem a função de memorar os atentados de 11 de setembro de 2001 e de 26 de fevereiro de 1993, as duas torres como símbolo da potência econômica do ocidente), e o Monumento aos Judeus Assassinados na Europa, localizado em Berlim (que memora o genocídio judeu durante a 2ª Guerra, popularmente conhecido por Holocausto):

Assim, os memoriais lidam com públicos muito diferentes. Na Alemanha, o monumento de Berlim funciona nos níveis cívico e nacional. Só indiretamente. Atravessando vastas distâncias de temporalidade e geografia, dirige-se às famílias das vítimas. O memorial de Nova York tem funcionamento centralizado no nível pessoal e familiar, embora a linha que separa o íntimo e o político permaneça extremamente difusa em toda a memorialização do 11 de setembro. O memorial de Berlim tem a ver com o reconhecimento da história alemã perante o mundo, aliado a um compromisso nacional com a memória popular. O memorial de Nova York tem a ver com a política atual e com lembranças particulares, que estão em franco conflito; eu diria que também tem a ver com a evitação da história. (HUYSSSEN, 2014, 143)

Ainda sobre esse direcionamento dado pela construção da memória do trauma, Huyssen coloca em dúvida a confiabilidade dessa construção, uma vez que ela passa invariavelmente pelo crivo do sentimento dos indivíduos em sua edificação, em que a memória ali representada tem diferenças metodológicas com a história, abrindo um questionamento sobre a relação entre história e memória:

A lembrança traumática da violência passada, portanto, é não só indigna de confiança, como toda a lembrança, mas também cria problemas metodológicos fundamentais para os historiadores. O discurso sobre a memória veio pra ficar. A compreensão e a representação de passados históricos traumáticos exige a cooperação entre historiadores e aquilo que Carlo Gluck, num feliz neologismo, chamou de *memoriadores* (HUYSSSEN, 2014, 140)

Auschwitz⁵ é um exemplo concreto dessas relações entre história e memória (e mais do que isso, entre o passado e o presente). Ao longo do tempo, o nome tornou-se abreviação dos mais variados tipos de referências à máquina nazista de aniquilação de judeus (ASSMAN, 2011, 350). No entanto, o termo que faz referência ao campo de concentração/extermínio durante o período nazista na Alemanha entra nessa problemática entre o passado/presente na construção da memória, em que o olhar individual de uma pessoa pertencente a um determinado grupo (memória esta

⁵ Auschwitz: rede de campos de concentração localizados no sul da Polônia, nas áreas polonesas anexadas pela Alemanha Nazista.

construída coletivamente, como dito anteriormente) direciona a percepção que ela terá ao memorar Auschwitz, como apresenta Assmann:

Para os poloneses, que administram o campo de concentração em seu próprio país e fizeram dele um centro de memoração da própria história nacional marcada por uma condição de vítima, ele significa algo diferente que para os prisioneiros judeus que sobreviveram; para os alemães e seus descendentes, por sua vez, ele significa algo diferente do que para as pessoas ligadas às vítimas. (ASSMAN, 2011, 350)

Finkelstein também apresenta uma percepção do trauma do Holocausto, demonstrando que ele ultrapassa a barreira do vivido e invade o conflituoso campo da memória. Gerações de pessoas que não viveram diretamente o confinamento nos campos de concentração se tornam herdeiras da memória daqueles que lá estiveram. Nessa percepção, Finkelstein estabelece um diálogo com Dinnerstein (1982, 24), quando apresenta:

Nos últimos anos, a expressão “sobrevivente do Holocausto” tem sido redefinida para designar não apenas aqueles que sofreram, mas também os que conseguiram fugir dos nazistas. Inclui, por exemplo, mais de 100.000 judeus poloneses que encontraram refúgio na União Soviética, depois da invasão da Polônia pelos nazistas. No entanto, “aqueles que viveram na Rússia não foram tratados de forma diferente dos outros cidadãos do país”, observa o historiador Leonard Dinnerstein, enquanto “os sobreviventes dos campos de concentração pareciam mortos-vivos”. Um colaborador de um site do Holocausto garantiu que, apesar de ter passado a guerra em Tel Aviv, ele foi um sobrevivente porque sua avó morreu em Auschwitz. Pelo julgamento de Israel Gutman, Wilkomirski é um sobrevivente do Holocausto por sua “dor ser autêntica”. O gabinete do primeiro-ministro de Israel recentemente calculou o número de “sobreviventes vivos do Holocausto” em cerca de um milhão (FINKELSTEIN, 2001, 54)

Dentro desse diálogo brevemente explanado aqui, a maneira como o presente olha para o passado cria uma relação única no campo da memória. Pensar história e memória em uma contramão uma em relação à outra (nesse caso e nos demais) é um entendimento, em certa medida, equivocado. Se a construção da memória é feita pelos indivíduos tendo como base um passado, e esse passado se faz presente na memória, é dever do historiador tomar essa memória como objeto de estudo, uma vez que a história é o estudo do homem no tempo, e a memória é produto dessa relação entre o homem e o tempo. Nessa medida, história e memória se articulam dialeticamente, de modo que a história não nega a memória, mas lhe dá um contexto mais amplo sobre as representações do passado no presente, ao passo que essas representações do passado

no presente são capazes de despertar inquietações em historiadores e interessados no assunto, pensando-se a história à luz dessas narrativas memoriais.

Ensino de História, Cinema e Memória

O cinema como construção humana está sujeito às mais variadas intencionalidades e sentimentalidades, uma vez que o ser humano é essencialmente intencional e sentimental.

Podemos aqui apresentar em diálogo Morin e Ferro para entendermos essa natureza intencional e sentimental do cinema. Ferro problematiza o cinema como documento histórico, carregado de ação intencional humana (consciente ou inconsciente), como apresentado a seguir:

Assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens, onde privilégios e trabalhos pesados, hierarquias e honras encontram-se regulamentados, os lucros da glória e os do dinheiro são aqui regulamentados com a precisão que seguem os ritos de uma carta feudal: guerra ou guerrilha entre atores, diretores, técnicos, produtores, que é mais cruel à medida que, sob o estandarte da Arte, da Liberdade, e na promiscuidade de uma aventura comum, não existe empreendimento industrial, militar, político ou religioso que conheça diferença tão intolerável entre o brilho e a fortuna de uns e a obscura miséria dos outros artesãos da obra. (FERRO, 1977, 17)

Tendo em vista essa intencionalidade na produção do cinema como produto da ação humana, Morin nos apresenta o caráter sentimental do cinema, em que o cinema só se faz real na medida em que passa pelo olhar do espectador, o qual:

[...] reflecte a realidade, mas, mais do que isso, comunica com o sonho. É que todos os testemunhos nos asseveram: e são precisamente esses testemunhos que formam o cinema, que nada é sem os espectadores. O cinema não é a realidade, pois que todos no-lo dizem. (MORIN, 1970, 14)

O cinema como documento histórico a serviço do olhar do historiador requer atenção aos pontos aqui abordados. Saliba dá essa dimensão para o trabalho do

historiador ao usar essa fonte quando cita Jean Mitry⁶, o qual apresenta essa condição do cinema como produto humano de forma categoria, dizendo que:

O mais importante no cinema é o fato de as imagens da tela terem sido colocadas lá por alguém... Com isso, ele queria fazer referência à necessidade que temos de delinear, em quaisquer situações e sob os mais variados ângulos ou suporte técnicos, *como os filmes (ou as imagens) são produzidos*. (MITRY apud SALIBA, 2004, 119)

Assim como esses locais representativos de uma memória traumática, o cinema cria uma gama gigantesca de elementos que são formados a partir da memória, uma vez que os próprios indivíduos que roteirizam e produzem o filme carregam uma bagagem sobre o tema abordado e que, uma vez assistido pelo espectador, tem a capacidade de ressignificar a memória do indivíduo, fazendo com que a narrativa do filme entre em choque direto com as percepções do espectador.

Aliando essa percepção aqui discutida sobre cinema e educação, Napolitano apresenta uma discussão interessante, enquadrando o cinema para além do mundo da comunicação, tratando-o também como parte integrante de uma indústria do lazer, de modo que menciona: “O professor não pode esquecer destas várias dimensões do cinema ao trabalhar filmes em atividades escolares.” (NAPOLITANO, 2009, 14).

Almeida vai além dessa dimensão do cinema na educação proposta por Napolitano, quando cita que o cinema “traz para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vivido e fundamental: participante ativa de uma cultura e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados [...]” (ALMEIDA, 2001, 29)

É com essas preocupações que lanço o olhar sobre as prescrições, que são foco principal deste ensaio, problematizando sobre a construção de uma memória traumática.

“Trem da Vida”

Sendo um filme de comédia produzido em 1998 sobre uma memória traumática, o filme “Trem da Vida” aborda a fuga de judeus de um povoado frente ao prenúncio do louco do vilarejo, que prevê a chegada da ameaça nazista. Um plano é traçado, e os

⁶ Sem tradução para o português. – MITRY, Jean. Esthétique du cinema. 2ed. Paris: Alcan, 1996. t. 1.

habitantes do povoado decidem encenar uma deportação, caracterizando alguns membros de nazistas, os quais estariam levando prisioneiros judeus para a Palestina. No trajeto, algo sai terrivelmente errado quando o grupo de nazistas disfarçados levam um tanto mais a sério seu papel e se tornam autoritários. O grupo que estaria *sub judice* dos falsos nazistas inicia uma rebelião, e é nesse contexto que o filme de desenrola.

Sugerida para a disciplina de História (junto com as demais matérias da área de Humanas), a prescrição é composta por uma ficha técnica, uma breve sinopse do filme, algumas curiosidades sobre o filme que podem surgir como perguntas pelos alunos durante as aulas, algumas orientações preliminares e as atividades.

Quando a prescrição indica as disciplinas possíveis de serem trabalhadas no filme, elenca uma série de “temas” que podem ser desenvolvidos: “Temas: Ética e Pluralidade Cultural (grupo social, a cultura e seus aspectos, igualdades e desigualdades do homem, regimes totalitários – nazismo, Segunda Guerra Mundial, respeito mútuo, racismo)”⁷.

Essas temáticas apresentadas pela proposta exigem um domínio do professor sobre os temas em questão, caso contrário, ele corre o risco de não problematizar conhecimentos que já vêm prontos e que serão trazidos pelo aluno durante os debates e as atividades, corroborando com uma educação repetidora desses conhecimentos massificados.

A parte destacada como “atividade” é a que direciona o caminho que o professor deve percorrer para trabalhar o filme em questão, prescrevendo uma série de aspectos a serem destacados e problematizados no decorrer do filme.

A representação traumática que está indiretamente tratada na narrativa do filme não é uma preocupação da prescrição. Durante as atividades propostas, a memória e a percepção dos alunos são chamadas para construir as análises do filme. Um exemplo disso é uma das propostas de atividade, que deve ser feita após a exibição do filme, com a temática “o respeito à diversidade cultural”⁸.

Propõe-se que uma redação final, realizada em dupla, seja feita após uma pesquisa na internet:

⁷ Caderno de cinema do professor - Quatro “Luz, Câmera... Educação!”, p.43.

⁸ Caderno de cinema do professor - Quatro “Luz, Câmera... Educação!”, p.46.

Prepare um roteiro para que os alunos façam uma pesquisa (dirigida) na internet – utilizando a sala de informática ou a sala do Programa ACESSA Escola. Lembre-se de que você, professor, pode e deve auxiliar o aluno a identificar, nos textos pesquisados, elementos que o auxiliem a ativar as estratégias de leitura – antecipação, inferência, seleção e checagem, indicando que busquem no texto elementos externos a ele que os ajudem a entendê-lo melhor (títulos, subtítulos, fotos, mapas, gráficos, legendas, etc.), solicitando que relacionem o que estiverem lendo com o que já viram nos trechos do filme e em outras leituras.⁹

Levanto aqui alguns questionamentos sobre essa proposta: que tipo de informação esse aluno buscará para estabelecer essa relação? A internet tem informações confiáveis para buscar esse tipo de informação? O aluno está preparado para identificar que tipo de website é confiável para tomá-lo como base? Esses sites estão trabalhando com memória ou com um conhecimento histórico?

Todas essas perguntas não são respondidas pela prescrição, e são perguntas fundamentais para o historiador/professor no exercício de suas funções. Problematizar as fontes é fundamental, e cabe ao professor ter essa preocupação, caso contrário, o aluno estará inculcando um conhecimento massificado vindo da internet e que está (em maior ou menor medida) repleto de uma memória já estabelecida sobre o Holocausto e a construção cultural do povo judeu, sem a preocupação de estabelecer as problemáticas da própria memória ali contida.

Além das perguntas abertas, a prescrição não tem outra preocupação fundamental ao lidar com filmes. Como já discutido aqui, o cinema é feito por alguém, logo, é produto da ação humana, e, assim sendo, é necessário que se problematize também a fonte com que se trabalha. Olhar um filme é olhar quem o roteiriza, quem o dirige, quem o financia, a nacionalidade desses recursos, e uma série de outras informações que são fundamentais para entender algumas questões, como: de onde o filme fala? Para quem o filme fala? Que tipo de narrativa o filme produz?

Nesse exemplo em questão, “Trem da Vida” é um filme de produção francesa, belga e holandesa, produzido em 1998. Só nesses aspectos destacados, já temos elementos para problematizar o próprio filme, temporal e espacialmente, dando ferramentas para o professor/historiador trabalhar, o que não faz parte das

⁹ Caderno de cinema do professor - Quatro “Luz, Câmera... Educação!”, p.46.

preocupações da prescrição, a qual utiliza o filme como ilustração, como se ele fosse um alicerce seguro para, a partir dele, construir-se um conhecimento sobre os judeus e o Holocausto, sem a mínima preocupação com o fato de o filme ser de 1998, ficcionando um evento ocorrido na realidade europeia em 1941. Em outras palavras, não se tem a preocupação de entender como o ano de 1998 memora, na representação cinematográfica, o ano de 1941, quando do avanço alemão sobre comunidades judaicas.

“O Menino do Pijama Listrado”

Produzido em 2008, o filme “O Menino do Pijama Listrado” se passa durante a Segunda Guerra Mundial. Bruno, de oito anos de idade, é obrigado a se mudar para o local de trabalho do seu pai, um oficial nazista. Vivendo em uma área isolada, Bruno encontra uma cerca eletrificada de um campo de concentração, o qual parece ser o único vizinho do local. Do outro lado da cerca, ele encontra Shmuel, que tem a mesma idade dele e que veste um estranho pijama listrado. A amizade que se constrói entre os dois garotos é o ponto central da narrativa do filme.

Com uma divisão rigorosamente igual à do filme “Trem da Vida” (ficha técnica, breve sinopse do filme, algumas curiosidades sobre o filme, orientações preliminares e atividades), a prescrição propõe seu uso para as aulas da área de Humanas, apresentando como temas que podem ser trabalhados “Ética e Pluralidade Cultural – nazismo, totalitarismo, guerras, direitos humanos, alteridade, racismo”¹⁰. A mesma questão abordada na prescrição analisada anteriormente aqui se apresenta. A falta de definição mais detalhada dos temas faz com que a abordagem dependa de uma bagagem de conhecimento vinda do professor.

Usando o filme como ilustração, as atividades propostas direcionam um destaque de questões trabalhadas pelo filme; um exemplo disso está logo nas primeiras linhas do campo destinado às atividades: “A narrativa do filme possibilita que sejam destacados vários aspectos importantes que reconstituem o contexto histórico do período. Após a exibição, peça aos alunos que apontem quais seriam esses aspectos e quais os trechos e cenas que os representam.”¹¹ Essa aproximação da narrativa do

¹⁰ Roteiro – Caixa 3 – O Menino do Pijama Listrado, p. 2.

¹¹ Roteiro – Caixa 3 – O Menino do Pijama Listrado, p. 2.

filme com a realidade do aluno é interessante, criando uma tentativa de aproximar o aluno do conteúdo trabalhado. No entanto, quando se parte da premissa de que o filme permite uma “reconstituição do contexto histórico do período”, salta aos olhos um problema metodológico; como destacado anteriormente, o filme apresenta um olhar do presente sobre um evento passado, que corrobora em grande medida com uma memória estabelecida, haja vista a quantidade de filmes produzidos sobre o Holocausto na segunda metade do século XX¹²; logo, olhar uma “reconstituição histórica” a partir do filme requer um outro ângulo de análise, em que a preocupação deva ser como o presente “reconstitui” o passado, apropriando-se de uma memória e, ao mesmo tempo, dando novo significado a ela.

Um exemplo clássico dessa diferença se faz em outra temática. Os filmes sobre a Guerra do Vietnã também são alvo de uma série de representações cinematográficas. Apresento aqui duas obras cinematográficas que constroem um olhar diferente sobre a guerra: “Os Boinas Verdes” (de 1968, dirigido, produzido e protagonizado por John Wayne) e “*Apocalypse Now*” (de 1979, produzido e dirigido por Francis Coppola). Ambos os filmes têm sua temática ambientada na Guerra do Vietnã, no entanto, “Os Boinas Verdes” tem um olhar positivo sobre a interferência estadunidense na guerra, enquanto “*Apocalypse Now*” cria um ambiente de barbárie dentro da guerra. Nesse aspecto, vem a pergunta que nos interessa: qual dos dois filmes “reconstitui” o contexto histórico? A resposta mais acertada sobre esse questionamento é que ambos contribuem para compreender o contexto histórico, mas nos contextos dos seus tempos (1968 e 1979) e sob o olhar que cada um tem, dentro do seu tempo, sobre a Guerra do Vietnã.

Voltando a examinar a prescrição, perguntas interessantes são levantadas a partir da exibição do filme, as quais destaco:

Consideramos importante, ainda, que os alunos procurem compreender as razões pelas quais o nazismo elegeu o povo judeu como principal alvo para sua ação persecutória, embora o filme não trate diretamente dessa questão. Quais foram as justificativas alegadas pelo ideário nazista? Haveria outras motivações políticas e econômicas? Quem era favorecido por essa ação persecutória?¹³

¹² Somente na segunda metade do século XX foram realizados 782 longas-metragens sobre o tema (ROSENSTONE, 2006, 200)

¹³ Roteiro – Caixa 3 – O Menino do Pijama Listrado, p.4.

No entanto, é importante levantar alguns questionamentos acerca dessas perguntas dadas como encaminhamento para o trabalho em sala de aula: até que ponto essas perguntas corroboram com o olhar comum que se tem sobre o Holocausto? Essas perguntas reforçam uma memória específica já massificada?

Logo, a prescrição analisada está, em certa medida, a serviço de uma memória específica e construída no pós-guerra sobre o Holocausto quando dá o tom de “reconstituição” nas receitas dadas para o trabalho em sala de aula, onde esse encaminhamento de reconstituição corrobora com uma memória que, por vezes, pode cegar o olhar sobre outras relações humanas dentro do contexto retratado nos filmes.

Tudo é Válido para Ensinar Alguma Coisa?

O uso de materiais para fins didáticos em sala de aula não é novidade. Existem aqueles materiais, como livros e apostilas, que são desenhados especificamente para o uso em sala de aula, e existem aqueles que não têm essa preocupação direta, mas são usados comumente a fim de se construir algum tipo de conhecimento específico ou auxiliar na sua construção.

Nas salas de aula de história, por exemplo, imagens são cada vez mais comuns frente às inovações tecnológicas que, com o passar do tempo, democratizam-se e atingem um número cada vez maior de estudantes. Imagens, como obras de arte, quadrinhos, fotografias, documentos oficiais digitalizados, são projetadas a fim de trabalhar determinado conhecimento.

O uso dessas alternativas tecnológicas, as quais são, em certa medida, alheias ao material “oficialmente didático”¹⁴, faz parte de escolhas pessoais que o professor tem em mãos para tratar de determinado assunto.

O cinema entra nesse rol de materiais utilizados em sala de aula e que não tem uma proposta didática voltada para esse contexto na sua produção. Comumente, o cinema vem sendo utilizado em um viés que, meramente, reforça uma ideia de história pautada nesses materiais didáticos oficiais, e acaba por, simplesmente, legitimar falas já

¹⁴ Entendo materiais “oficialmente didáticos” aqueles que são deliberadamente pensados para o uso em sala de aula, como livros didáticos, apostilas e cartilhas.

estabelecidas, ilustrando, assim, determinado segmento do passado com um filme. Logo, como aponta Sousa: “À semelhança da produção escrita, a fílmica tem sido, com muita frequência, utilizada como uma ilustração que sustenta a análise do professor, garantindo aos alunos que a fala do professor é verdadeira.” (SOUSA, 2015, 191)

Mocellin mostra uma preocupação frente à “veracidade” do cinema em retratar o passado, ao mencionar:

É verdade que os cineastas têm mostrado muitas inverdades sobre o passado. É verdade também que os filmes com erros históricos (não só de datas, fatos, mas também de mentalidade) podem ser verdadeiras obras de arte. Se os encararmos como ficção, tudo bem. O que não se deve é acreditar em tudo que se nos apresenta como verdadeiro em certas megaproduções. (MOCELLIN, 2002, p. 37)

Dessa forma, filmes não podem ser tomados por “verdade”, uma vez que, simplesmente, ilustram no intuito de criar uma obra de arte, a qual, mesmo baseada nos famigerados “fatos reais”, é obra de ficção. Mocellin ainda apresenta um exemplo prático dessa questão:

Após o triunfo da Revolução Russa, os comunistas utilizaram o cinema como instrumento de propaganda. Como para os dirigentes soviéticos a ‘sala de cinema deveria substituir o boteco e a igreja, devendo ser o suporte para a educação das massas’, muitos filmes foram produzidos. Alguns ótimos, outros nem tanto. Do ponto de vista histórico, em filmes como *O Encouraçado Potemkin* e *Alexandre Nevsky*, ambos de Eisenstein, muitos foram distorcidos e até alterados para se coadunarem com os objetivos políticos propostos. Era o cinema a serviço de uma causa. (MOCELLIN, 2002, 37)

Logo, seria válido utilizar, por exemplo, “*O Encouraçado Potemkin*” para retratar a situação do cidadão comum na Rússia czarista pré-revolução? Caso utilizássemos esse filme, nessa perspectiva, em sala de aula, acabaríamos por deixar de lado todo um contexto de produção do filme, que é realizado em 1925 e tem como principal finalidade a construção intencional de uma narrativa ideológica pautada no seu país, a recém-criada União Soviética.

Podemos ainda apontar outro exemplo mais específico frente às duas prescrições analisadas por este artigo. É válido utilizar “*O Trem da vida*” para retratar a fuga dos judeus frente à chegada do exército nazista? É possível “ver” a cultura desses judeus e como elas se organizavam e reagiam durante o holocausto pelo filme? Mais

uma vez, deixamos de lado as relações temporais entre o tempo de produção do filme, o momento em que ele busca retratar, e indo mais além, deixa-se eventualmente de lado o tempo daquele que assiste em sala de aula, o aluno.

Podemos, ainda, apresentar outro exemplo mais recente e mais midiático. O filme “Lincoln”, de 2012, dirigido por Spielberg, que levou a estatueta da academia de cinema de Hollywood daquele ano de melhor filme, poderia ser utilizado como verdade representativa dos conflitos que acabaram por estabelecer a 13ª emenda à Constituição dos Estados Unidos, a qual abolia a escravidão? Seria justo, então, valer-se de uma representação de 2012, que ilustra tais acontecimentos ao final da guerra de secessão, sem levar com consideração que, naquele ano, o primeiro presidente negro da história dos Estados Unidos se sentava no Salão Oval?

Dentro dessa discussão, em sala de aula, é preciso “combater as mistificações (mesmo aquelas mais belas e convincentes), confrontar as diferentes discussões históricas, para, dessa maneira, ter uma visão dialética do passado” (MOCELIN, 2002, 38).

Considerações finais

Nas últimas décadas, a pesquisa histórica foi, aos poucos, incorporando suas fontes em diversas linguagens, para além daquelas escritas tradicionalmente aceitas. Dentre estas “novas linguagens”, destaca-se a cinematográfica. O cinema passa cada vez mais a ser visto, do ponto de vista histórico, como um gênero estético que pode trazer inúmeras questões e problematizações a respeito dos processos históricos.

Em relação ao poder de influência do cinema, ele cria e rearranja as percepções de realidade que o espectador tem frente ao mundo que o cerca; entendemos o cinema como construção humana direta e intencional, fruto de uma interação com as tecnologias que proporcionam a existência dessa linguagem.

O cinema cria nas pessoas uma gama enorme de sentimentos; é uma forma de arte e cultura jovem, tendo completado recentemente seu primeiro centenário. Mesmo com toda essa juventude, o cinema tornou-se algo construtivamente natural a todos, mesmo os menos aficionados por ele certamente saberiam apontar o filme mais marcante que já assistiram.

Desta forma, filmes acabam por construir e alterar percepções de realidade naqueles que os assistem, criando uma imersão que acaba servindo de filtro, no senso comum, ao olhar que as pessoas têm sobre as questões triviais da vida. Claro que essa percepção é construída pela própria característica do cinema, uma vez que os personagens, imersos na narrativa, ganham ares de isenção frente à atuação profissional colocada na tela.

O ensino de História e o cinema têm uma relação íntima. As inovações tecnológicas dão cada vez mais facilidade para a utilização da arte cinematográfica em sala de aula, na mesma medida em que estão cada vez mais presentes no cotidiano do indivíduo, haja vista os serviços de *streaming* populares pelo mundo de forma crescente, os quais colocam, a um *click*, o filme dentro da casa do espectador.

Criando uma relação íntima entre o indivíduo e sua percepção de mundo, o cinema o atinge de uma forma sentimental, seja partindo da alegria, da tristeza, da comoção, da compaixão ou do horror. Ignorar tal impacto é ignorar parte significativa das relações sociais cotidianas, nas quais filmes são discutidos em encontros familiares, em mesas de bar, no espaço público com desconhecidos que provavelmente nunca serão vistos novamente e nas salas de aula.

Perceber como essas relações pessoais que o cinema cria, interferem na construção de memórias e de significados históricos é tarefa fundamental para o historiador/professor que pretende utilizar o cinema no exercício de suas funções. Tais relações se constroem no presente e carregam uma intencionalidade sobre como o presente enxerga a representação cinematográfica, e, em um movimento dialético, como a representação cinematográfica enxerga o presente.

Nessa perspectiva, memória e cinema acabam tendo uma ligação íntima, na qual os indivíduos que fazem parte do planejamento e da produção do filme carregam uma construção memorativa pessoal, uma vez que, nas escolhas de como trabalhar determinado tema nas obras cinematográficas, invariavelmente, colocam sua carga de intencionalidade que é, em grande medida, influenciada pela memória que tais indivíduos têm sobre o assunto a que seu filme faz referência.

Lidar com uma memória traumática, como a memória do Holocausto e seus desdobramentos, no ensino de História, no presente, implica um exercício de análise sobre as permanências e rupturas, sobre o silêncio e o grito, sobre admitir e ignorar,

sobre o olhar e o cegar. Nesse sentido, a memória traumática do Holocausto aponta para questões, alude a referências, propõe silêncios e falas.

Olhar essas representações cinematográficas em seu inevitável diálogo com a educação é um exercício de reflexão, para que os instrumentos de barbárie (em seus mais variados níveis, aparentes ou subentendidos) não recaiam nas relações humanas a partir do senso comum. Pensando assim, “A reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista.” (ADORNO, 1965, 1)

Referências

- ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. Disponível em: <https://rizomas.net/arquivos/Adorno-Educacao-apos-Auschwitz.pdf> (data de acesso: 12/03/2017), 1965.
- ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Editora Cortez: 2001.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação. Formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Ed. Unicamp, 2011.
- DINNERSTEIN, Leonard, *América and the Survivors of the Holocaust*. Nova York: Columbia University Press, 1982
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. [1ª. ed. francesa: 1977]
- FINKELSTEIN, Norman G., *A indústria do holocausto*, Rio de Janeiro-São Paulo: Record, 2001.
- HORKHEIMER, M., e ADORNO, T. W., *A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas*. IN: *Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- HUYSEN, Andreas. *Culturas do passado-presente. Modernismos, artes visuais, políticas da memória*. Rio de Janeiro: Contraponto; Museu de Arte do Rio, 2014.
- MOCELLIN, Renato. *O Cinema e o Ensino da História*. Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.
- MORIN, Edgar. *O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia*. Lisboa: Moraes Editores, 1970.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra,
- SALIBA, Elias Tomé, *Experiências e Representações Sociais: Reflexões sobre o uso e o consumo das imagens*. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.
- SOUSA, Éder Cristiano de. *O Uso do Cinema no Ensino de História: Propostas Recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica*. Palmas: Revista do Curso de História de Araguaína, 2015.



CULTURAS E IDENTIDADES NA DISNEY DA DÉCADA DE 1990.

UMA MÁQUINA DE ENSINO NA ERA DA GLOBALIZAÇÃO

CULTURES AND IDENTITIES OF DISNEY FILMS IN THE 1990S: TEACHING MACHINE IN GLOBALIZATION ERA

Raija Vanderlei Almeida*

RESUMO

Pretendemos analisar a construção de um imaginário pelo cinema americano sobre outras culturas e identidades através dos filmes da Disney na década de 1990, período conhecido como *Disney Renaissance*. Pensamos que o cinema exerce uma pressão pedagógica no modo como percebemos o mundo, exercida pelas narrativas em circulação e a relação entre a cultura americana e sua influência na cultura universal..

PALAVRAS-CHAVE: Disney. Cultura. Identidade. Década de 1990

ABSTRACT

We intend to analyze the construction of an imaginary by American cinema on other cultures and identities through Disney films in the 1990s, a period known as *Disney Renaissance*. We think that the cinema exerts a pedagogical pressure on the way we perceive the world, exercised by the circulating narratives and the relation between the American culture and its influence in the universal culture.

KEYWORDS: Disney. Culture. Identity. 1990s.

* Professora há mais de 15 anos e uma das fundadoras do curso de graduação de Comunicação Social da Universidade Federal de Campina Grande, com linha de formação em Educomunicação, criado em 2009. Graduação em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e com mestrado em Serviço Social, na área de Políticas Sociais, também pela UFPB. Doutoranda da USP em História Social sob a orientação do Professor Doutor Marcos Silva. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. raijaalmeida@gmail.com

Introdução

Este artigo é parte da minha pesquisa de doutorado em História Social da USP, intitulada “Nós e os Outros na *Disney Renaissance*: Culturas e Identidades nos EUA da década de 1990”.

A Disney no seu conjunto de filmes, oferece a todos nós, através dos seus filmes, um repertório fantasias que encantam gerações desde a tenra infância, que criam uma visão de mundo com determinadas posições políticas e ideológicas ao longo de várias décadas, marcando o imaginário de várias gerações, tendo a sua importância na construção da memória e da história do nosso tempo.

É importante aqui ressaltar que a relação entre cinema e educação permite diversas abordagens, expostas por Almeida (2017, p. 154), que vão desde a elaboração de ferramentas para fins educativos didáticos-pedagógicos, como forma de conhecimento e de socialização; como um modo de olhar o real numa disposição didática; ligada aos contextos culturais; aspectos sensíveis e criativos; ou como revelador de realidades e produtores de sentido. Como Almeida resalta, os usos pedagógicos do cinema vão além do conteúdo curricular, discursivo ou ideológico, já que produz sentimentos e sensações, provocando imersão, convidando o espectador a um estado poético.

A pressão pedagógica exercida pelo cinema através de seus fundamentos educativos e imaginários nos levam a pensar sobre a pressão pedagógica exercida pela Disney através de toda a sua história de vida e intensa produção, circulação e recepção de sentidos criando potentes imaginários por várias gerações. Se todo o filme nos ensina algo, qual o potencial educativo de um conjunto de filmes que fazem parte de uma década, construindo um forte imaginário de toda uma geração? Investigar a pressão pedagógica da Disney através dos fundamentos educativos do cinema nos dará pistas

para a análise dos filmes selecionados da década de 1990, a Era *Disney Renaissance*, que fazem parte desta pesquisa.

Aprendendo história através da Disney

Partindo do pensamento de que a história é um discurso e o cinema uma forma discursiva capaz de representar o passado, propomos conhecer a história pelo discurso hegemônico americano da Disney durante a década de 1990, num conjunto de filmes que contam a história de um modo peculiar. Nele, são apresentados outras culturas e novas identidades de forma envolvente, mascarado por uma narrativa de fantasia ligados à estética hollywoodiana. Aqui, pretendemos ir além da análise das suas tramas, analisando o discurso imagético e estabelecendo um diálogo com as questões do seu tempo.

Durante a década de 1990, a Disney alcançou uma série de novos sucessos nas suas animações após um longo período de decadência, levando novamente multidões às salas de cinema. Este período está conformado entre os anos 1989 e 1999 e é composto por dez filmes de animação: *A Pequena Sereia* (1989), *Bernardo e Bianca na Terra dos Cangurus* (1990), *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *O Rei Leão* (1994), *Pocahontas* (1995), *O Corcunda de Notre Dame* (1996), *Hércules* (1997), *Mulan* (1997) e *Tarzan*(1999).



Figura 1 - Filmes da época da Disney Renaissance. Fonte: <http://filmes.disney.com.br/todos-os-filmes>

Os desenhos produzidos na década de 1990 são importantes, principalmente, por terem alcançado imenso sucesso internacional e serem aclamados pelo público e pela crítica, ganhando prêmios importantes, tendo lançamentos estrondosos e que foram vistos e revistos nas salas de cinema e nos lares por toda a família, através dos posteriores lançamentos em videocassetes. Dada a sua ampla rede de inserção social, faz-se necessário analisar criticamente a produção da Disney, questionando as

mensagens implícitas no seu discurso maquiado de inocência, fantasia e entretenimento, tentando explicar a sua época através de suas narrativas.

O conjunto dos filmes de animações apresenta alguns temas em comum, como os conflitos de identidades e encontros culturais, questões raciais, o papel da mulher e do jovem na sociedade, o mito do herói, o mito da fronteira e outros temas relevantes para discutir a década de 1990. Questões étnicas, raciais ou de gênero, bem como o preconceito com portadores de deficiências, os indígenas e os ciganos, representações de outras religiões ou crenças também são encontrados na maioria desses filmes.

Os filmes e o seu tempo

Para compreender sua época através dos filmes, precisamos partir do princípio que Marcos Silva (2008) ressalta de que os filmes em questão não estão soltos no tempo, estão conectados a ele em suas múltiplas temporalidades, no tempo temático das suas narrativas e no tempo de sua realização e circulação. Através da estética da animação da Disney, seus filmes constroem uma memória, um imaginário, explicam uma época e transformam experiências históricas, na sua poética do possível, a poética da ficção.

Percebemos que estes filmes apesar de parecerem, à primeira vista, representar um certo discurso multicultural, muito valorizado na década de 1990, são repletos de estereótipos, preconceitos e ideologias muito conservadoras, moldando e legitimando papéis sociais definidos e desejados pela cultura americana. Os seus personagens passam certos valores disfarçados de rebeldia e espírito de luta pelos seus ideais, para atender a demandas da sua época importantes tanto para os Estados Unidos como para o mundo.

A Disney é uma empresa das mais reconhecidas no ramo do entretenimento mundial e a análise de seus filmes de animações como fontes históricas também poderá nos revelar como ela lidou com questões da sociedade norte-americana na década de 1990, em particular as relativas às ações afirmativas de grupos diversos (negros, mulheres, imigrantes ou seus descendentes). Simultaneamente, a empresa preparava a sua reinserção no mercado interno e externo, cujo fortalecimento dependeu das animações produzidas nesta fase.

Os filmes selecionados revelam a necessidade de se atingir outras culturas e outros mercados. Acontece que, com a globalização, também se abriam outros mercados em plena expansão, como o Oriente Médio e o mercado do extremo asiático e poderiam reconhecer o inegável crescimento dos países asiáticos, e também os seus imigrantes nos Estados Unidos, e se fazia necessário se aproximar desses países e dessas culturas.

Outro ponto importante é que a América é formada por pessoas de várias nações, de várias identidades de várias culturas, mas que congregam em uma ideia de unidade em torno de uma ideia de nação, num modo de vida adequado aos padrões americanos. Portanto, o orientalismo passa a ser representado não apenas por ser parte de outra cultura, mas sim, por não fazer parte deste ideal americano. Entre iguais e diferentes, separando e unindo “nós” e os “outros” através da representação fílmica a Disney suaviza os conflitos existentes na sociedade americana através da sua roupagem de sonhos e fantasias, mantendo tudo como está.

Na década de 1990, as sociedades ocidentais e, principalmente, os EUA passavam por fortes mudanças em relação ao reposicionamento das minorias (negros, índios, imigrantes, etc) e o papel da mulher passava por uma grande reconfiguração, assumindo o protagonismo através do fortalecimento do movimento feminista.

Na mesma direção, podemos transpor esta visão pré-concebida para as culturas indígenas e asiáticas, onde muitas vezes o índio foi representado como um ser inferior, inimigo do mocinho nos filmes de cowboy. Com os asiáticos também se pode observar o quanto foram representados como inimigos dos Estados Unidos. A situação ainda é pior quando se trata do preconceito construído sobre tudo o que trata do Oriente Médio. E o que falar da África e os africanos e tantos negros afro-americanos que ansiavam por uma mínima representatividade no campo cultural?

A Era da Disney Renaissance, deixou sua marca em toda uma geração, construindo um imaginário social tanto nos Estados Unidos como nestas partes do mundo, e nos revela de muitos modos uma expressão cultural moldando a auto-imagem de uma geração, especialmente nos Estados Unidos, contribuindo para a formação de novas identidades e visões de mundo globalizado. Os filmes que fazem parte desta Era fizeram sucesso não apenas na época de seu lançamento, até hoje ainda são vistos e revistos, reavivando o poder de uma década em que o global e o local se fundiram, se mesclaram, se reconfiguraram. Assim, partimos do pressuposto de que o papel do

cinema de animação da Disney não é só entretenimento, mas também ser um instrumento político e econômico de seu tempo, construindo visões de mundo, seus filmes através das falhas do seu discurso, nos indicam conflitos que contribuem para a formação de um imaginário social, não só nos Estados Unidos, mas em todo o mundo. O crescimento e a força econômica e cultural da Disney até os dias atuais nos indicam o seu poder influenciador em diversas áreas da nossa sociedade.

Além de tratar de contos e histórias clássicas do Ocidente e do Oriente, está claro que os estúdios Disney queriam contemplar determinadas demandas de certos grupos sociais e seus movimentos identitários, bem como o mercado no crescimento do mundo globalizado transnacional. Mas, acima de tudo, eles poderiam também mostrar o reconhecimento dos estúdios Disney e dos Estados Unidos pelas outras culturas, fortalecendo as relações internacionais, reforçando a ideia dos Estados Unidos como a Nação das Nações e representando o *American way of life*.

Pretendemos aqui discutir a relação entre história, cinema e educação, sobre o papel educativo do cinema ao longo da vida. E, se todo o filme nos ensina algo, o que poderíamos aprender num conjunto de filmes através de uma década de sucessos, ano após ano? Poderíamos dizer que o cinema de animação, durante a *Disney Renaissance*, exerceu uma pressão pedagógica na construção de um imaginário influenciando visões de mundo, utopias, ideologias? Como essas culturas e essas identidades foram representadas aqui? Estas são algumas das questões que pretendemos discutir.

Ligando os pontos para tecer a rede

Compreendendo a importância do papel da cultura na sociedade, abrimos nosso olhar para investigar sobre o papel da Disney na construção de uma visão de mundo americano, baseada no *American way of life*, em plena era da globalização. Muitos pesquisadores apontam que a produção da Disney é muitas vezes utilizada como instrumento ideológico ligado aos interesses americanos, tanto político como econômico. Propomos analisar seus filmes como fontes históricas o que poderá nos revelar qual era a visão desejada dessas outras culturas e da construção dessas novas

identidades a partir das suas representações nas narrativas cheias de fantasias e entretenimento, como uma pesquisa crítica sobre esta Era em seu conjunto de filmes.

Outro fator relevante é o fato de a década de 1990 ainda ser pouco tratada pelos historiadores, ainda que o seja em outros campos das humanidades e são poucos os trabalhos acadêmicos, particularmente no campo da História em que as identidades são tratadas. Em outros campos do conhecimento, autores que discutem e criticam a questão racial e a questão de gênero em que a representação da mulher e das princesas, tão caras aos estúdios, sofreram modificações nessa época, passando a ser mulheres mais assertivas. Mas a Disney teve que contornar essas críticas para adequar-se às questões do seu tempo e para evitar perder público.

Algumas pesquisas tem sido produzidas a propósito dessas mudanças da Disney, entretanto elas não são focadas exclusivamente na década de 1990, como a que propõe a pesquisa. Trata-se de trabalho organizado por Johnson Cheu (2013) que confere também à globalização parte das mudanças mencionadas. É claro que os estúdios sempre quiseram alcançar mercados além do nacional, mas não é possível menosprezar a força dos movimentos sociais nos Estados Unidos. A Disney sempre focou primeiramente em casa, basta notar a sua insistência no patriotismo, para depois abrir mercado além. Erick Smoodin (1994) também é um importante crítico no debate sobre o papel da Disney na cultura americana presente no seu livro *Disney Discourse*. Na sua linha de pensamento, seguem-se Suzan Wills (1993) no seu livro *The World According to Disney*, Bell Has e Sells (1995) em *From Mouse to Mermaid*.

Henry Giroux (2001) sugere que possamos empreender novas perspectivas de análise da Disney que ligue em vez de separar, pois ela está relacionada e engajada aos aspectos sociais, culturais e políticos do seu tempo. Segundo ele existe uma pedagogia do entretenimento e refere-se a ela como “a máquina de ensino da Disney”.

Esta pesquisa entende que a abordagem proposta pela Disney, desde os seus primórdios, centra a sua perspectiva no patriotismo e em um ideal norte-americano em que, segundo Tota (2017), as pessoas daquela sociedade são vistas como dotadas de fé, capacidade de liderança, perseverança, eficiência e engenhosidade, autoestima e engenhosidade e, sem dúvida, uma alta dose de patriotismo, nacionalismo, autoestima e excepcionalidade.

A empresa Walt Disney e o cinema de animação.

Walt Disney Company é uma empresa de entretenimento, com sede na Califórnia - EUA, fundada em 1923, pelos irmãos Walt e Roy Disney, que investiu desde cedo em filmes de animação para o público familiar, especialmente o infantil, criando e recriando histórias e contos de fadas que encantam gerações desde o início do século XX, fazendo parte do imaginário individual e coletivo de várias gerações, construindo imagens e padrões de comportamento, com fortes direcionamentos ideológicos e morais.

A Disney Renaissance

Ao longo do tempo, a Disney produziu, além de muitos filmes, muitos fãs. Muitos destes dedicam parte do seu tempo em estudar e divulgar fatos e curiosidades sobre tudo o que envolve este universo. Um dos exemplos é o caso das delimitações das Eras Disney, criadas e discutidas pelos fãs através de blogs e sites específicos. A *Disney Renaissance* é considerada uma das nove eras da Disney, marcada por características que deram origem a uma nova fase, completamente diverso de eras anteriores.

A primeira grande marca desta Era é que, após anos de insucessos, como mencionado, a Disney experimenta uma nova fase criativa a partir do final de fins da década de 1980, marcada pelo grande sucesso do filme *A Pequena Sereia*, baseado em um conto de Hans Christian Andersen (escrito no século XIX, em 1837, e adaptado para a sociedade do final do século XX, em 1989).

A década de 1990 está marcada pelo lançamento de um dos filmes de maior sucesso da Disney, *A Bela e a Fera* (1991); a primeira animação indicada para o Oscar de melhor filme *Aladdin* (1992), que foi a primeira animação a ultrapassar uma bilheteria de U\$ 200 milhões; *O Rei Leão* (1994), com recorde de bilheteria no ano de seu lançamento (quase um bilhão de dólares); *Pocahontas* (1995) a primeira animação

ganhadora do Oscar de melhor canção e com uma heroína mulher; O Corcunda de Notre Dame(1996), que trazia uma releitura do clássico de Vitor Hugo; Hércules (1997), com o mito do herói grego e o berço da cultura ocidental; Mulan (1998), com a misteriosa e distante cultura oriental e uma outra heroína mulher e Tarzan (1999), numa encantadora e familiar história de um menino criado por gorilas.

Para Barbosa Júnior (2001), o renascimento marca uma ruptura com toda a produção visual anterior, onde os avanços e desenvolvimento da animação são o resultado da rara combinação entre técnica, imaginação e talento artístico.

A Disney é fruto do seu tempo e diálogos com as questões emergentes de cada época são inevitáveis, bem como em relação às problemáticas próprias dos Estados Unidos, particularmente as referentes à inclusão social e à forma com que o país via outras culturas. Esta fase da Disney também se caracteriza pela presença de protagonistas femininas mais ativas e assertivas, diferentes das princesas clássicas bondosas, passivas e suaves como as personagens Branca de Neve, Cinderela e Aurora. Outro dado interessante é que entre os filmes *A Bela Adormecida* (1959) e *A Pequena Sereia* (1989) passaram-se 30 anos sem um único filme de princesas. Mas a década de 1990, precisava de novos personagens, de novas representações de identidade. Nessa época, a sociedade ocidental passava por fortes mudanças em relação ao reposicionamento das minorias (negros, índios, imigrantes etc) e o papel da mulher passava por uma grande reconfiguração, assumindo o protagonismo através do fortalecimento do movimento feminista. Segundo Daniela Savietto (2015), havia uma certa pressão do movimento para uma nova representação midiática da mulher no século XX e isso se revelou a partir da personagem Ariel, em *A Pequena Sereia* (1989), quando a jovem e rebelde princesa-sereia tornou-se um grande sucesso de público e crítica.

Podemos perceber também que durante a *Disney Renaissance*, houve uma mudança de um discurso centrado no patriotismo norte-americano e na cultura europeia, com predominância de personagens brancos e mulheres com personalidade passiva e condescendente, para um discurso multiculturalista, com uma diversidade cultural, personagens de outras etnias e mulheres ativas que lutam por seus ideais.

Não podemos, entretanto, esquecer que os conservadores frequentemente fazem uso de uma pretensa inclusão racial como a propalada pelo governo nos primeiros anos

do século XXI. Este foi o caso de George W. Bush (2001-2009) que convidou os negros Condoleeza Rice e Colin Powell, os dois Secretários de Estado, para os dois mandatos do seu governo. Foi também durante o governo do presidente que o juiz da suprema corte, Clarence Thomas, igualmente negro, foi acusado de assédio pela também negra Anita Hill, em célebre caso nos Estados Unidos. Os negros citados aqui são do Partido Republicano. Cornell West (1994) chama atenção para o raciocínio de base racial, uma vez que parte dos negros se sentiu contemplada com as nomeações de Bush. Ele afirma que Bush, de alguma forma, estava utilizando aspectos das identidades, parecendo apenas que contemplava demandas, mas que, na verdade, mantinha a grande maioria de negros marginalizados e em situação de desigualdade.

É importante ressaltar que a relação entre a Disney e os negros americanos sempre foi muito polêmica. Frequentemente, Walt Disney era acusado de racista e misógino. Em 1941, a Disney também foi acusada de racismo por representar os palhaços bêbados e malvados como negros no filme Dumbo, além disso, no filme, um grupo de personagens corvos fazia direta referência a Jim Crow, símbolo da segregação racial nos EUA.

A supremacia branca sempre foi exaltada em seus filmes, com mocinhas e heróis brancos e muitos vilões negros, como no clássico e lendário O Rei Leão (1994), onde o vilão Scar foi desenhado com cores mais escuras e acinzentadas, diferentemente do seu sobrinho e herói Simba, de pelos claros e dourados. Após a década de 1990, a Disney passou a realizar mais filmes representando negros como seus personagens, mas sempre é motivo de polêmica.

Segundo Sean Purdy (2016), a população americana mudou muito entre as décadas de 1980 e 1990, havendo um menor crescimento demográfico e um maior envelhecimento da população, forçando os Estados Unidos a permitirem o aumento da imigração e as grandes cidades americanas se tornaram cada vez mais multiculturais, “fomentando o debate sobre o impacto dos ‘novos americanos’ na educação, no trabalho e na cultura”. Ainda segundo Purdy a comunidade negra também avançou muito em conquistas na sua qualidade de vida e ascensão social devido às ações afirmativas e aos esforços individuais.

Para Giroux (2001), os filmes dessa época fornecem muitas oportunidades de discutir como a Disney constrói uma cultura, supostamente, de prazer e inocência,

incorporando princípios estruturais e temas que se tornaram marca registrada da animação Disney. Através de estereótipos, produzem vilões e heróis, revelam preconceitos raciais, de gênero e sociais, moldando poderosamente “a forma como a paisagem cultural da América é imaginada”.

A Era da *Disney Renaissance* deixou sua marca em toda uma geração, construindo um imaginário social tanto nos Estados Unidos como no resto do mundo e seus filmes fizeram sucesso não apenas na época de seu lançamento, até hoje ainda são vistos e revistos, reavivando o poder de uma década em que o global e o local se fundiram, se mesclaram, se reconfiguraram. Assim, partimos do pressuposto de que o papel do cinema de animação da Disney, como outras produções culturais, não é apenas entretenimento, mas além de produto de uma época, é também produto de uma sociedade, com forte capacidade de intervir nesta mesma sociedade, exercendo através do cinema uma certa pressão pedagógica que deve ser analisada de forma crítica pela sua inserção na infância e na sociedade.

O conjunto de filmes escolhidos para nossa análise nos permitirá ver o que aconteceu a parti da visão de mundo da Disney, que nos conta a história de modo peculiar, explica acontecimentos e constrói uma memória e um imaginário social politicamente engajado no espaço cultural da identidade nacional americana. A pesquisa histórica sobre a Disney relacionará sua produção com o seu tempo, seus problemas e ideologias. A transdisciplinaridade aqui envolvida permitirá, de forma multifacetada, utilizar os conceitos para explicar a época, compreendendo a Disney como um empreendimento pedagógico de seu tempo.

Para Surrell (2009), Disney faz filmes convencionais visando a um público específico, o público familiar, a estrutura das suas histórias é linear, sem áreas nebulosas ou muita agitação, onde a história acontece entre o “Era uma vez” e o “viveram felizes para sempre”. Seus filmes são o resultado do trabalho de uma extensa equipe de colaboradores nas mais variadas funções, todas envolvidas com o objetivo de contar uma determinada história da melhor forma possível para seus objetivos. O roteiro é a base de tudo, onde seus principais componentes são a história, a estrutura, os personagens e o diálogo. Segundo o autor, a estrutura mítica e os personagens arquetípicos também tiveram grande influência nos desenhos animados da Disney, através do paradigma mítico da jornada do herói, baseado nas obras de Raglan e

Campbell, que está presente pelo mundo inteiro e se tornou matéria prima das histórias populares.

Como já evidenciado, as animações abordam temas como o encontro de culturas, muitas vezes com enlace entre pessoas dispares impossibilitadas de se unirem. Ajudavam a animação cores fortes, expressões contundentes, músicas fortes e cenários grandiosos que, segundo Finch (2011), são característicos desta fase. Estereótipos, racismo, orientalismo, questão de gênero e conformismo social também são apresentados aqui de forma sutil e transvestida num mundo de fantasia e entretenimento, moldando, como diria Giroux, o senso de realidade, fornecendo ao seu público noções de identidade, cultura e história “no aparente apolítico universo do ‘Reino Encantado’” (GIROUX, 2004, p. 93).

Para se conhecer e pesquisar a história através do cinema, é necessário compreender a poética, o possível, o imagético. Partir das possibilidades do “e se...” nas narrativas ficcionais. Quando Marcos Silva (2016) dialoga com Aristóteles sobre a diferença entre o historiador e o poeta em que “diz um as coisas que sucederam e o outro as coisas que poderiam suceder” (Aristóteles, 1984, p. 248), mostra-nos que ao longo do tempo história e poética mais se aproximam do que se separam. Dialogando com Walter Benjamim, Karl Marx, Marc Bloch, Paul Veyne, Chesneaux, Barthes ele nos faz refletir sobre a importância da pesquisa histórica precisa compreender que

as poéticas não nascem do nada (elas possuem uma densa materialidade histórica em seu surgimento e em sua existência posterior) nem se sustentam na memória como vazias de poder crítico (elas assumem, enquanto razão sensível profunda capacidade para explicar, preservar e transformar experiências históricas, tornando-se outras materialidades). (SILVA, M. A.. 2016, p. 12)

Trazer os filmes, textos ficcionais e outros produtos artísticos, ou derivados deles, para a cena da pesquisa histórica é dialogar com a história e a poética. Marcos Silva ressalva a importância de levar em conta as múltiplas temporalidades da cultura visual, no tempo temático do filme e o tempo de sua realização material (SILVA, M. A.. In: NOVOA, FRESSATO, FEIGELSON, Org. 2009).

Para entender a visão Americana sobre outras culturas, partiremos do conceito de Orientalismo de Edward Said (2007), que nos revela elementos chaves para a análise das representações das outras culturas a serem analisadas aqui, sobre como o ocidente

representa o oriente, criando o conceito de orientalismo como um discurso sistematicamente organizado pela cultura ocidental capaz de manipular e produzir um oriente imaginário, constituindo uma rede de interesses que influenciam toda e qualquer imagem do oriente. Para ele, a cultura europeia ganhou força e identidade ao se contrastar com o oriente, o representando como uma espécie de eu-substituto e até subterrâneo. Outra importante questão que Said nos traz é que a cultura não é algo acima da sociedade, ela está intimamente ligada à sociedade que a produziu.

As animações da Disney, apesar de defenderem em uma “cultura universal”, deixam clara a distância e a hierarquia, no interior dos próprios Estados Unidos, e entre regiões do mundo, sempre com o Ocidente — aqui no caso os Estados Unidos — como autorizados a tratar das outras culturas. Em outras palavras, o lugar de fala dos filmes que aqui analiso são os Estados Unidos.

Tzvetan Todorov discute a relação entre nós e os outros, entre o grupo social a que se pertence e os que não fazem parte dele, a relação entre a diversidade dos povos e a unidade humana, refletindo, não sobre raça ou racismo, mas das doutrinas sobre a raça, das justificações lhes foram dadas, uma discussão no campo ideológico através do discurso. Ele vê que os discursos não apenas a suas representações, mas como acontecimentos motores da história, onde o problema da unidade e da diversidade se transforma no problema entre o universal e o relativo. Para ele, a diversidade humana é infinita mas ela também mantém uma relação com uma certa unidade, seja da espécie humana ou de uma nação.

Sobre a identidade nacional, Benedict Anderson (1989) acredita que a identidade nacional é concebida como uma comunidade imaginada, limitada e soberana. Imaginada porque mesmo os membros das menores das comunidades jamais se conhecerão, entretanto sentem-se parte dela. Limitada porque mesmo as maiores delas possuem seus limites, fronteiras finitas e soberanas porque a consciência nacional nasceu quando o Iluminismo estava destruindo o reino dinástico. As animações a serem analisadas tratam de outras culturas e das identidades fragmentadas, mas de uma maneira ou de outra tratam também da identidade nacional.

Estas novas identidades serão trabalhadas aqui dialogando com a perspectiva de Anthony Smith (1997) e suas contribuições sobre identidades nacional, ética e regional, ligados diretamente ao sentimento de pertença do indivíduo aos grupos sociais, um

sentimento que não é estático, estando sempre em mudança, absorvendo os discursos circulantes de seu tempo, a identidade nacional não está reduzida em um único elemento. Smith centra sua abordagem em fatores culturais e nas continuidades pré-modernas, que denomina de “etnia”. Para ele, as identidades nacionais formam-se a longo prazo e na criação política do “complexo mito-símbolo e das “memórias-mitos”, bem como nos movimentos nacionalistas.

Centrais para a nossa abordagem são as colocações de Stuart Hall (2013). Para ele, na globalização, atravessamos fronteiras, integrando e conectando pessoas numa nova relação espaço-tempo, criando novas conexões, criando e fortalecendo novas identidades e enfraquecendo a identidade nacional e local. O sujeito, antes com uma “identidade unificada e estável, se torna fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não- resolvidas” (op cit, p.12). As novas identidades do sujeito pós-moderno não são fixas nem permanentes e se transformam de acordo com as formas pelas quais são representadas nos sistemas de significação e representação cultural que nos rodeiam, se multiplicam e se transformam de acordo com as identificações de cada momento. A identidade nacional é, portanto, apenas umas das identidades a conviver no mesmo indivíduo, mas dependendo da ocasião, ele pode identificar a partir das questões de gênero e de raça.

Jésus Martín-Barbero (1997) diz que é preciso ver a cultura num lugar estratégico, com efeitos de legitimação a partir de quando o poder dos EUA começa a atuar globalmente e influenciar cada vez mais a cultura de massa global, fazendo do “estilo de vida Norte-americano” um novo paradigma cultural, valorizando a experiência individual e o arquétipo do herói. Para ele, a relação entre cultura e meios de comunicação estabelecidas pelos Estados Unidos “deve ser abordada através da articulação de dois planos: o daquilo que os meios produzem – um estilo de vida peculiar – e o daquilo que produzem – uma gramática de produção com que os meios universalizam um modo de viver” (op cit, p.194).

Os filmes têm múltiplas temporalidades temáticas e culturais, não nasceram do nada, foram produzidos na temporalidade da década de 1990, nos Estados Unidos da América, pelos Estúdios Disney. Como diria Marcos Silva (2016), carregam uma forte carga ideológica nas suas representações, elas explicam, preservam e transformam

experiências históricas através das possibilidades poéticas na construção de um imaginário social tornando-se outras materialidades.

Para Rosenstone, o cinema tornou-se um dos principais meios de transmissão de histórias “que nossa cultura conta para si mesma – quer elas se desenrolem no presente ou no passado, sejam elas factuais, ficcionais ou uma combinação das duas coisas” (2010, p.17). Ele o considera uma fonte importante para o nosso entendimento da história, da nossa relação como o passado não podendo se ignorar a forma como a maior parte da população passou a compreender os grandes acontecimentos e as personalidades que fazem parte da história, ressaltando que é preciso reconhecer que apesar do filme não possuir uma obrigação com a fidelidade histórica, isso não prejudica a sua capacidade de condensar, nas suas formas narrativa, a história, construindo interpretações sobre a história que podem ou não rivalizar com a da historiografia sendo mais um vestígio do passado.

Para entender o dispositivo cinematográfico, precisamos compreender o cinema como linguagem onde a imagem cinematográfica não é representação, mas um significado, um enunciado. Através do cinema, constrói-se um imaginário contemporâneo onde fazem circular seus discursos, onde disputam espaços pela representação de sentido, exercem uma pressão pedagógica na formulação de imagens de mundo.

Essas imagens de mundo acabam por construir uma base educativa de uso pedagógico. O cinema sempre foi usado ao longo da sua história para convencer determinados grupos sociais a aceitarem determinadas ideias exercendo uma certa pressão pedagógica. Como foi no caso da II Grande Guerra Mundial, com filmes para propiciar o apoio da população (tanto para a Alemanha como para os EUA), como exemplifica Rogério de Almeida (2017). Para ele, o cinema possui aspectos propriamente educativos que vão além do conteúdo disciplinar, discursivo ou ideológico ancorando o cinema em sete fundamentos educativos - cognitivo, filosófico, estético mítico existencial, antropológico e poético, criando forças imaginário-discursivas que pleiteiam uma imagem de mundo no cenário contemporâneo multifacetado em que vivemos.

Das mitologias do século XX aos modos de representar e lidar com o real, o cinema é parte constitutiva da nossa sociedade, construindo memórias e contando

histórias sobre o mundo, pessoas e grandes acontecimentos reais ou imaginários. Entre a história e a poética, o cinema tem uma voz importante para ser ouvida. Vamos ver o que aconteceu.

Os filmes

Dos dez filmes produzidos na época, selecionamos quatro que tratam da representação de outras culturas, diferentes da branca europeia que são base da cultura americana. Aladdin (1992) com a cultura árabe, O Rei Leão(1994) com a cultura africana, Pocahontas (1995) com a cultura indígena e Mulan(1998) com a cultura do extremo asiático



Figura 2 - Capa dos filmes a serem analisados. Fonte: <http://filmes.disney.com.br/todos-os-filmes>

Filme 1: Aladdin.

Aladdin (1992) foi dirigido por John Musker e Ron Clements, baseado no tradicional conto árabe Aladim e a Lâmpada Maravilhosa, contido em As Mil e uma Noites. Foi recebido com críticas positivas e negativas, pois alguns árabes considerarem o filme racista. Tal fato justifica a nossa escolha de trabalhar não apenas como outras culturas são compreendidas pela Disney, mas também como o filme dialoga, mobiliza identidades de determinados grupos dentro e fora das fronteiras nacionais americanas. O filme ganhou também muitos prêmios, a maioria deles por sua trilha sonora. Com o filme, a Disney amplia o mercado no Oriente Médio, contemplando também uma grande parcela da população de imigrantes oriundos do Oriente Médio residentes nos

EUA. Aqui, a nação norte-americana é subentendida na narrativa através dos seus ideais de liberdade, oportunidade e justiça social.

Sinopse: O filme se passa no Oriente Médio, onde o grão-vizir Jafar quer obter uma Lâmpada mágica, mas descobre que apenas uma pessoa generosa pode resgatar a lâmpada da caverna encantada. A princesa Jasmine foge do palácio em resistência a um casamento forçado, e conhece Aladdin que a salva de ser presa e eles se apaixonam. Aladdin é preso por Jafar, com o intuito de resgatar a lâmpada para o vilão, e é levado até a caverna onde encontra o tapete voador e a lâmpada. Aladdin e o Gênio da lâmpada viram amigos. Mas Jafar tenta a todo o custo roubar a lâmpada e quando consegue torna-se sultão aprisionando pai e filha mas Aladdin salva o Sultão e a princesa e consegue, prender Jafar em uma lâmpada e o Sultão enfim libera o casal para se casarem.

Filme 2: O Rei Leão (1994)

O Rei Leão, dirigido por Rob Minkoff e Roger Allers, foi baseado na trama de Hamlet, de Shakespeare. É até hoje um dos maiores sucessos da Disney e foi produzido simultaneamente a Pocahontas, ofuscando e seu lançamento no ano seguinte. O filme dialoga com questões muito ligadas ao processo de globalização, numa América formada por pessoas de várias nações, de várias identidades de várias culturas, mas que se congregam em uma ideia de unidade em torno de uma ideia de nação, num modo de vida adequado aos padrões americanos, representadas pela diversidade de espécies vivendo em perfeita harmonia sob a liderança do Rei Mufasa. No entanto, esse equilíbrio é quebrado quando o vilão Scar - personagem que não faz parte deste ideal, com traços nitidamente orientais, representados com pele marrom acinzentada e características de violência e desonestidade – passa a dominar o reino como um tirano. Identidade nacional, fronteiras, diversidade cultural, liberdade e justiça são alguns elementos que nos conectam com a trama. O filme teve a sua trilha sonora como a quarta mais vendida do ano, composta inclusive por Elton John.

Sinopse: o filme conta a história de Simba, um leão, filho do rei da floresta. A trama se desenvolve nas savanas africanas e o grande vilão é Scar, o tio de Simba, que o mata o irmão rei e culpa o sobrinho pela morte do pai para tomar posse do reino. Simba foge para longe e cresce do outro lado da savana com Timão e Puma, num estilo

de vida livre e descompromissado, sem saber da forma cruel e opressiva como seu tio Scar está reinando. Quando descobre, trava uma luta com o tio e sai vitorioso, recuperando o reino, seguindo os passos do pai. Escolhemos esse filme por trazer não apenas elementos da cultura africana, mas também o conceito de identidade e nação e como este dialoga com o mito do retorno do herói. O filme foi o maior sucesso de bilheteria da época, ganhando também diversos Oscars.

Filme 3: Pocahontas.

Pocahontas é a primeira personagem que a Disney desenvolve baseado em fatos reais, com uma protagonista que não é branca nem europeia, uma índia nativo-americana com espírito livre, corajosa e hábil, pois foi mediadora entre a cultura indígena e a branca-inglesa. O filme traz em sua trama questões pertinentes às demandas da década de 1990 dos Estados Unidos, como a temática do envolvimento do homem com a natureza e como os nativos-americanos se relacionavam com ela, resgatando um dos mitos fundadores dos Estados Unidos, 400 anos depois. Para voz de Pocahontas foi escolhida a atriz Irene Bedard, que por conta dos seus traços indígenas, também serviu de modelo para as expressões e movimentos da personagem. Para Barbosa, a animação da Disney provocou muita discussão e aumentou significativamente o interesse em novas pesquisas sobre o tema. Todas as discrepâncias entre a narrativa Disney e as narrativas de John Smith trouxeram muito mais interesse em contrastar a versão Disney com outras narrativas sobre Pocahontas .

Sinopse: O filme Pocahontas: o encontro entre dois mundos (1995) conta a história de Pocahontas, uma indígena, filha do chefe dos Powhatans, que se torna uma espécie de mediadora indígena nas relações entre os índios locais e os colonizadores ingleses no século XVII. Pocahontas se apaixona pelo Capitão John Smith e o salva de ser decapitado por seu próprio pai. Durante o filme, o casal romântico troca conhecimentos sobre as diferentes culturas. Mas o amor se torna impossível já que existe um conflito entre os colonizadores ingleses e os índios nativos. No fim do filme, como na história, John Smith retorna à Inglaterra ferido e Pocahontas fica na sua terra natal.

Filme 4: Mulan (1998)

O filme *Mulan* (1998) é inspirado no poema épico chinês *A Balada de Hua Mulan*, poema chinês do século VII, durante a Dinastia Tang (618-907). Foi dirigido por Tony Bancrof e Barry Cook. Para a realização do filme, uma equipe viajou até a China para conhecer melhor a cultura local. A Disney demonstra que teve o cuidado para evitar ferir sensibilidades na escolha dos atores que emprestaram a voz, sendo composto por Ming-Na, Eddie Murphy, Miguel Ferrer e Jackie Chan. Segundo Pinsky, a Disney estava esperando que o filme *Mulan* suavizasse as relações com a China, depois da polêmica causada pelo filme *Kudum* (1997), financiado pela Disney, que causou um forte abalo nas negociações internacionais entre a China e a Disney, já que o filme trata de um confronto ideológico e político entre o Dalai Lama e o governo chinês. Depois de *Kundum*, os filmes da Disney foram proibidos na China. As negociações com o governo chinês para a produção de *Mulan* renderam muitas discussões e polêmicas. Mas a Disney estava determinada a recuperar o mercado asiático, através da história de uma primeira heroína asiática (PINSK, 2004, p. 184). Como em *Pocahontas*, aqui o filme atende a duas demandas: contempla o universo feminino e uma cultura asiática. *Mulan* foi a primeira personagem feminina que questiona o papel da mulher na sociedade, apresentando identidades fragmentadas, quando corta seu cabelo e se transveste de homem para lutar no exército Chinês, defendendo sua nação da invasão dos inimigos Hunos. O filme teve uma grande aceitação na China e nos EUA, mas sua bilheteria ao redor do mundo ficou na frente apenas de *Hércules*.

Sinopse: A história se passa durante a dinastia Han durante guerra para defender o império. O centro da trama se dá a partir do momento em que Fa Mulan se transveste de homem para ser recrutada em lugar de seu pai e embarca numa grande aventura junto com o seu dragão Mushu como protetor da família. *Mulan* se torna um grande soldado e se apaixona pelo seu comandante. Quando a verdade sobre sua identidade é revelada, *Mulan* é expulsa, mas no fim salva todos, tendo o reconhecimento do imperador e se casando com o seu amor.

Considerações finais

Em nossa breve análise, observamos que a Disney, responde às demandas sociais internas dos Estados Unidos. Procurando, através dos seus filmes, parecer inclusiva ao representar outras culturas dentro do país. Faz parte também da sua tentativa de ganhar público — e com isso os lucros — dentro e fora do país. Entretanto, os Estúdios na década de 1990 continuavam como eminentemente conservadores.

Observamos também que representação das identidades pós-modernas nas animações da Disney vão contra a qualquer tipo de fragmentação da sociedade. Ao contrário, tentam propor harmonia e unidade, evitando conflitos e choques culturais mesmo em filmes como Pocahontas, no qual a desigualdade entre índios e brancos era notória durante a colonização. Em outras palavras, a Disney evita conflitos e dissensões, promovendo a acomodação, apesar da desigualdade.

Procurando identificar como foram construídas uma visão do mundo nos filmes analisados (em sua individualidade e em seu conjunto) e a representação fílmica em relação a outras culturas, determinadas identidades e certas demandas sociais importantes para a sociedade e a cultura americana da época. Percebemos uma espécie de “cultura universal” em que contos como Mulan e Aladdin seriam contribuições do mundo islâmico e dos chineses a essa mesma cultura universal. Ainda que os filmes defendam a “cultura universal” aspectos considerados próprios dos Estados Unidos atravessam os filmes. Quer-se dizer que a Disney desde os seus primórdios é reprodutora da narrativa da nação e permaneceu assim nos anos 1990. O próprio Walt Disney é considerado um self made man típico dos Estados Unidos: homem que alcançou sucesso a partir do esforço próprio, mas também porque os Estados Unidos permitiam esse crescimento individual. Pressupõem-se que os Estados Unidos defendiam para si um lugar preponderante nessa “cultura universal”, funcionando como espécie de liderança mundial não só da cultura ocidental, mas de toda a cultura.

Os filmes quando tratados em seu contexto e na relação com as outras produções apresentam um claro entrecruzamento de intertextualidades que refletem a forma de representação de mundo e comportamento condizente com o ideal americano e sua relação com a nação. Analisando a sua estética, perceberemos os indícios de uma identidade cultural, ligada à situação política do contexto histórico e cultural dos Estados Unidos na década de 1990. Através da estética da animação da Disney, seus filmes constroem uma memória, explicam uma época e transformam experiências históricas, na sua poética do possível, do imagético, da ficção. Os filmes em questão apesar de parecer, à primeira vista, representar um certo discurso multicultural muito valorizado na época, são repletos de estereótipos, preconceitos e ideologias muito conservadoras. Moldando e legitimando papéis sociais definidos e desejados pela cultura americana os seus personagens passam certos valores disfarçados de certa rebeldia e espírito de luta pelos seus ideais para atender a certas demandas da sua época.

A Era da *Disney Renaissance*, deixou sua marca em toda uma geração, construindo um imaginário social tanto nos Estados Unidos como no resto do mundo, não se trata só de um ou dois filmes e sim de uma década inteira de produção cultural que exercem uma pressão pedagógica que circulam através das narrativas, que claramente ensinam a ver o mundo de uma determinada forma, construindo assim, um imaginário coletivo sobre valores, culturas e identidades em plena era da globalização com base no modo de pensar americano.

Referências

ALMEIDA, Raija. Disney e Pocahontas: a reconstrução de um mito. In: *Anais do IV Encontro Nacional de História dos Estados Unidos* [recurso eletrônico]/ Coordenação de Mary Anne Junqueira e Sean Purdy. – São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017. p. 251-271. Disponível em < <http://www.historiadoseua.com/wp-content/uploads/2018/06/Anais-IV-ENEUA.pdf> . Acesso em 13 de jul de 2018.

ALMEIDA, Rogério de. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: Rogério de Almeida; Marcos Beccari. (Org.). *Fluxos Culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. 1ed. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017, v. , p. 151-177.

ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo, Ática, 1989.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. *Arte da Animação*. Técnica e estética através da história. São Paulo: Editora Senac, 2001.

BELL, E.; HAAS, L.; SELLS, L. (Eds.). *From mouse to mermaid: the politics of film, gender, and culture*. Bloomington: Indiana University Press, 2008.

BUENO, Michele Souza. *Girando entre princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. São Paulo: Antropologia Social/FFLCH/USP, Dissertação de Mestrado, 2012.

CHEU, Johnson. *Diversity in Disney films*. Critical essays on race ethnicity, gender, sexuality and Jefferson, McFarland & Company, 2013.

FINCH, Christopher. *The Art of Walt Disney: From Mickey Mouse to the Magic Kingdoms and Beyond*. Nova York: Abrams Books, 2011.

GIROUX, H A. *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. 2ª.ed. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2010.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. In: (Orgs). *A construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (p. 87-108)

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

PURDY, Sean. O século americano. In: KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2016, p.264-265.

RAGLAN, Lord. *The Hero: A Study in Tradition, Myth and Drama*. Dover Publication, New York, 1956. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=obxklQnyJuQC&pg=PR3&hl=pt-BR&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 30 abr. de 2016.

ROSENSTONE, Robert. *A história nos filmes/ os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SAVIETTO, Daniele. *Mulheres e mídia global: uma análise internacional da perspectiva das mulheres sobre suas representações midiáticas*. Dissertação de Mestrado. 2015. Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29028/1/dissertacao%20daniele%20savietto.pdf> . Acesso em 10 de out. 2016.

SILVA, M. A.. *Ensino de História e Poéticas* (Baseado em fatos irreais ma non troppo). 1. ed. São Paulo: LCTE, 2016.

SILVA, M. A.. História, filmes e ensino: Desavir-se, reaver-se. In: NOVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni; FEIGELSON, Kristian. (Org.). *Cinematógrafo: Um olhar sobre a História*. 1ed.São Paulo/Salvador: EDUNESP/EDUFBA, 2009, v. 1, p. 147-157.

SILVA, M. A.; RAMOS, A. F. . História - O ensino dos filmes. In: SILVA, Marcos e RAMOS, Alcides Freire. (Org.). *Ver História? O Ensino vai aos filmes*. 1ed.São Paulo: Hucitec, 2011, v. 1, p. 11-13.

SILVA, M. NOVOA, J. “Cinema –história e Razão Poética: O que fazem os profissionais de história com os filmes? In PESAVENTO, Sandra Jatahy, et al (Orgs). *Sensibilidades e sociabilidades – Perspectivas de pesquisa*. Goiania UCB, 2008, p.11/18.

SMITH, Anthony D. *A Identidade Nacional*. Lisboa, Gradiva, 1997.

SMOODIN, Eric. *Disney Discourse: Producing the Magic Kingdom*. New York: Routledge. 1994.

SURRELL, Jason. *Os segredos dos roteiros da Disney: Dicas e técnicas para levar magia a todos os seus textos*. PANDA BOOKS, São Paulo, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Nós e os outros: A reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Vol I. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.

TOTA, Antônio Pedro. *Os Americanos*. São Paulo: Contexto, 2017.



FUTEBOL E ENSINO DE HISTÓRIA: O DOCUMENTÁRIO EM SALA DE AULA

João Pedro Pereira Rocha*

RESUMO

No presente artigo propomos apresentar uma discussão acerca do uso da cinematografia na disciplina história. Para tanto elegemos o vídeo documentário como fonte para discussão e reflexão acerca de um conteúdo didático em específico: A Ditadura Militar no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura Militar no Brasil. Ensino de História. Documentário.

ABSTRACT

In this article we propose to present a discussion about the use of cinematography in the history discipline. For this, we chose the documentary video as a source for discussion and reflection about specific didactic content: The Military Dictatorship in Brazil.

KEYWORDS: Military Dictatorship in Brazil. Teaching History. Documentary.

* Mestrando em História. Universidade Federal de Goiás (UFG). Regional Catalão. joaopedrojp56@gmail.com

Introdução

O modo como o conhecimento histórico é trabalhado em sala de aula pode ocorrer a partir de diversos pontos, princípios e questões. Dentre esses elementos, o diálogo com a atualidade, com o presente, pode significar uma estratégia importante e com resultados exitosos para o processo de ensino aprendizagem em história. Independentemente das escolhas feitas, algumas interrogações certamente percorrerão o planejamento docente: como abordar determinado conteúdo? A partir de qual abordagem? Qual método empregar? É nesse rol de perguntas, naturais à prática docente crítica, que podemos nos deter sobre a abordagem de um conteúdo didático presente na disciplina história: A Ditadura Militar no Brasil. Podemos fazer isso refletindo sobre a fonte documental empregada para possibilidades de discussão em sala de aula.

Diante deste cenário e com o objetivo de apresentar algumas possibilidades práticas para inserção, discussão e reflexão do tema Ditadura Militar no Brasil nas aulas de história propomos pensar o espaço da cinematografia nesse contexto, como fonte metodológica. Pensando essa proposta em relação ao conteúdo em questão e a amplitude da natureza documental, optamos, aqui, centrar esforços em análises sobre um material em específico: o documentário. Levando em consideração a gama de possibilidades para trabalhos que recorram ao filme-documentário para abordagens sobre o tema Regime Militar no Brasil pensamos a natureza deste material a partir de um elemento com notório destaque na cultura brasileira, o futebol. Com isso, tratamos de apresentar algumas reflexões sobre a presença da cinematografia nas aulas de história, isso por meio de um documentário que versa sobre o futebol e sua relação com a Ditadura Militar no Brasil.

Dante de nosso objetivo, optamos por um percurso metodológico que pretende levar em consideração a profundidade das questões que o permeia; o conteúdo didático

e a disciplina história, a relação cinema e ensino de história e as aproximações entre futebol e ensino de história. Essas prerrogativas são elencadas, aqui, como necessárias para melhor compreendermos a questão proposta: pensar possibilidades práticas para, por meio do documentário, abordar um tema Ditadura Militar brasileira nas aulas de história. Esse último ponto pensaremos a partir das possibilidades do documentário “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana” (2012), para a disciplina história.

A discussão a seguir, antes do mais, não pretende servir como manual para professores de história, não é essa a nossa intenção. Queremos, pois, propor um espaço de reflexão que seja útil, a discentes, docentes, pesquisadores e demais interessados com o campo da Educação e com o Ensino de História em particular. Com isso, pensamos um caminho que, por meio do filme-documentário, “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana” lance mão de reflexões no sentido de refletir acerca das estratégias de abordagens didático-pedagógicas.

O Regime Militar nas aulas de história

A segunda metade dos anos 1980 representou tempos significativos para o campo do Ensino de História, no Brasil. Se em anos anteriores a realidade da “história ensinada nos bancos escolares” teria sido fortemente influenciada por políticas educacionais de tempos de Regime Militar com o enfraquecimento do ensino das Ciências Humanas, naquele momento a realidade era diferente. O movimento de resistência, encabeçada por professores da Educação Básica, estava consolidado, com fortes poderes de atuação nas esferas dos embates e discussões nos últimos anos do Regime no Brasil. Assim, nos primeiros momentos dos anos 1980, e devido à euforia com o encaminhamento para abertura política, críticos do modelo educacional implantado pelo Regime, professores e pesquisadores, apontavam para discussões que pensavam a Educação Nacional a posteriori, em um estágio sociopolítico diferente, o da democracia.

Ao longo dos anos 1980 a História e seu ensino passaram por mudanças visando sua projeção no espaço escolar: o currículo, o livro didático, temas e métodos, foram alguns dos pontos que entraram na pauta de discussões sobre a disciplina. Essas

discussões tiveram como ponto de partida o real significado e a contribuição do conhecimento histórico para uma cultura escolar que estava sendo forjada, em ideais democráticos. Assim, ao longo da década 1980, essas questões foram sendo sedimentadas em torno de discussões para reformas educacionais mediante a proposta para formação de cidadãos críticos.

Em sintonia com as mudanças historiográficas, e frente ao discurso de rompimento com o “tradicionalismo” no ensino de história, as concepções para seu ensino assinalavam para formação crítica de estudantes com habilidades para situar-se, enquanto sujeitos históricos ativos no curso da história. Essa questão seria amadurecida na década seguinte e assinalada no Parâmetro Curricular Nacional para o Ensino Médio.

Restava, pois, refletir o modo como essas contribuições, para o universo estudantil, revelaria a construção da identidade histórica, sobre o entendimento e respeito ao “outro” nas relações sociais e de sua relação com as problemáticas cotidianas. Como essas questões seriam diluídas no processo de ensino aprendizagem, na relação professor aluno e no processo de produção e disseminação do conhecimento histórico no ambiente escolar?

As mudanças para o ensino na disciplina história teve nas ações de Programas de Pós-Graduação, em Faculdades de Educação, base para o êxito nas discussões em torno do ensino aprendizagem em história. Nesse sentido, consolidaram-eventos científicos e grupos de pesquisa, engendraram discussões que possibilitavam pensar a história ensinada nos espaços escolares que dialogasse com as mudanças historiográficas vigentes e as necessidades imediatas da Nação. Com isso, e na perspectiva da redemocratização, a história, no ambiente escolar, ganhou autonomia frente ao sistemático enfraquecimento da disciplina Estudos Sociais. (FONSECA, 2006).

Essa mudança de paradigma, que visava a substituição de um ensino “tradicional” por um crítico, foi possível, sobretudo devido o esforço de professores de história, formadores de professores e pesquisadores do campo do Ensino de História. Em proximidade com o contexto de abertura política, já em fins dos anos 1980, o esforço para delimitar o espaço da história, no ambiente escolar, despreendido por profissionais e pesquisadores da educação, centrou-se na perspectiva de análise e reflexão sobre a

relação, professor, estudante e conteúdo didático. Dessa forma, as motivações partiram de três pontos, para pensar o saber histórico em sala de aula: O que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar? Questionamentos, que emergiam de professores/pesquisadores e sujeitos envolvidos com as reformas educacionais e que apontavam para importância de lançar reflexões sobre a história escolar a partir de seu currículo e dos conteúdos selecionados, suas justificativas e métodos com vistas o ensino aprendido na disciplina história.

Para pensarmos o espaço, o papel, o significado ou justificativa para o ensino do tema, “Ditadura Militar brasileira em sala de aula”, e na disciplina história em particular, partimos da seguinte interrogativa: Por que ensinar essa história, hoje? A partir dessa indagação, ressignificamos, – Por que ensinar sobre o Regime Militar no Brasil? Tal resposta pode ser construída à luz dos documentos oficiais associada a algumas reflexões acerca do papel social da História. Segundo Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) o papel da história no espaço escolar, ocorre da seguinte forma:

A História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de identidade e consolidação da formação da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 22)

Desde que fora institucionalizada, nos espaços acadêmicos no século XIX a História sempre manteve um status de provedora dos interesses do Estado-nação, com a valorização da pátria, de seus símbolos e heróis (BITTENCOURT, 2012; FONSECA, 2003; PINSKY, 2001). Em um contexto histórico, político e social diferente o modo como o ensino de História operacionaliza-se, ainda mantém elementos de valorização da identidade nacional. Entretanto e como afirma os Parâmetros Curriculares (1998), o atual contexto exige outros valores e novas ressignificações para o ensino de história. Mesmo explicitada em formato simples, tendo em vista a dimensão conceitual do termo, a formação para cidadania é uma constante nos objetivos para disciplina escolar História. Assim e ao pensar a contribuição da disciplina para formação do cidadão, enquanto sujeito crítico de sua própria realidade, a metodologia empregada pelo professor em sala de aula, pode, entre outros caminhos, apropriar-se da história oral

como dimensão para discutir o posicionamento dos sujeitos no passado, algo possível com a rememoração por meio de relatos orais de sujeitos testemunhos. Nesse exercício prático, enquanto sujeito ativo de sua realidade tem-se o fomento ao desenvolvimento da consciência histórica, uma vez que esta esteja intimamente ligada ao processo de apropriação da memória pelo historiador (RÜSEN, 2011), dando suporte ao aprendizado histórico.

Assim, a formação política dos indivíduos, para o exercício da cidadania, é algo que auxilia no entendimento do papel social do conhecimento histórico em sala de aula. Essa formação encontra-se diluída na percepção que o estudante identifica na sua condição enquanto sujeito histórico, as diferenças existentes entre os diversos sujeitos, grupos, comunidades e sociedades, que irradiam culturas diferentes e modos de viver distintos. Essa percepção, de diferenças, é construída a partir de uma visão de história que alicerça uma contemporaneidade forjada historicamente, fruto de processos históricos em curta, média e longa duração, com suas rupturas e permanências. Nesse sentido o processo de ensino aprendizagem em história, modela-se na perspectiva de construto de identidades sociais, que, por sua vez, seriam coletivas, na medida em que fornece ao estudante subsídios para consciência de suas ações em comunidade. Tal consciência é determinada a partir de diversos segmentos, entre eles os conteúdos propostos para disciplina história.

Inserido no espaço escolar e enquanto temática para análise, discussão e reflexão, o conteúdo, Ditadura Militar, em sala de aula, favorece aprendizagens acerca de um período histórico, situado na chamada “história do tempo presente”. Essa perspectiva de análise dos acontecimentos no tempo e no espaço permite ao observador/estudante o contato com problemáticas que permeiam seu cotidiano, liberdade de expressão e o acesso aos direitos políticos, por exemplo. Dessa forma, a realidade do estudante, e sua vivência torna-se um caminho possível de exploração por professores e estudantes, em história, em uma relação que pode seguir a linha de raciocínio que verificar possíveis mudanças e permanências de aspectos sociais na trajetória histórica entre o presente e o passado.

Questões como democracia, violência, repressão, lutas/resistências, existência e configuração de órgãos estatais de segurança, são alguns pontos que emergem das

abordagens sobre Ditadura Militar brasileira em sala de aula, e que lançam reflexos sobre o cotidiano do estudante. Partindo desses elementos, têm-se ferramentas para construção de uma formação política, crítica e pautada em aspectos cognitivos que contribuem para “... capacidade de observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identifica semelhanças e diferenças entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado” (BITTENCOURT, 2012, p. 122). A justificativa para ensinar e aprender sobre a Ditadura Militar no Brasil, está na ordem das possibilidades, a partir da qual, professor e estudante, partilham juntos da construção de um conhecimento histórico, feito, a partir de elementos da atualidade, de suas vivências.

No plano de efetivação prática, o ensino sobre a Ditadura Militar no Brasil possibilita aos sujeitos envolvidos com o processo de ensino aprendizagem, o contato com diversos suportes cognitivos para produção e socialização do conhecimento histórico em sala de aula. O curso dessa produção/socialização fomenta a construção da identidade social e do sentimento de pertencimento histórico. Estudos tem indicado a memória como ponto significativo para o intercurso sobre a sociedade, a cultura e a política em tempos de Regime Militar.

Diante da série de acontecimentos, debates, discussões e reflexões sobre o Regime Militar no Brasil, e levando em consideração a análise que Jacques Le Goff (1990) fez sobre o uso da memória, por grupos sociais para seu benefício próprio, cabe indagarmos: por que só agora tais discussões foram levantadas? O silenciamento da memória coletiva surge como elemento fruto da opressão institucionalizada pelo Estado político e que, de certo modo, fora confrontada, mediante atuação de organismo da sociedade civil. Nesse contexto, a discussão levantada em sala de aula pode ser fortalecida a partir da lenta e gradual investigação acerca dos crimes de violação dos direitos cometidos pelas instituições que administravam a política nacional.

Cinema e Ensino de História

Ao longo do tempo, nem sempre os historiadores mantiveram relação amistosa com o cinema (PINTO, 2004). Vistos por muitos como receptáculos de ideologias, predispostos a atender interesses individuais daqueles que tinham acesso ao poder de influenciar nas produções. Fortemente influenciado por orientações historiográficas dispostas a “buscar a verdade dos fatos” e que fossem passíveis de confiabilidade por meios dos documentos, sobretudo os oficiais.

Embora, nas últimas três décadas a produção intelectual que aproxima cinema e história, tenha aumentado, fazendo surgir estudos sobre a relação das imagens como agente da história e a história da imagem, por exemplo, essas produções pouco atingiram os historiadores. No campo dos embates historiográficos após as críticas levantadas por alguns historiadores, entre eles destaca-se o historiador francês Marc Ferro (1992), criticava-se a postura pesquisadores tinham em negar o filme como “agente da história”, ao tempo que indicava para necessidade de toma-lo como elemento que moldura seu tempo. No contexto de solidificação das concepções de história, engendradas pela Nova História, nos anos 1970 e 1980 o cinema apareceu como um conjunto de arte audiovisual, que transportava ideias, valores, sentimentos e expectativas, que reunidos tencionariam reproduzir o real, sem, contudo ater-se aos postulados historiográficos. Dessa forma, a não preocupação com questões pertinentes a ciência histórica o cinema adquire espaço e se estabelece nos meios acadêmicos enquanto documentos, que forçaram historiadores e pesquisadores da história a pensar os métodos de investigação histórica que fizessem uso do cinema. Não demorou e a preocupação para orientação metodológica alcançou outro espaço público de produção do conhecimento histórico, a escola.

Segundo as discussões que tratam da relação cinema e história nas aulas de história, a presença do filme, ou mesmo as discussões sobre a possibilidade de seu uso, pelo professor, indica ser esta uma relação antiga, antes mesmo da “aceitação” do cinema pelos historiadores (BITTECOURT, 2011; FONSECA, 2012). Ao estudar as reformas propostas pelas políticas educacionais para o ensino de história no Brasil, ao longo do século XX, a historiadora Selva Fonseca (2012) identificou mudanças e permanências no modo como tais manifestações tencionavam o uso do cinema em sala. A permanência apontada pela pesquisadora diz respeito à contribuição do filme, por exemplo, para o rompimento com aulas expositivas e/ou centradas no livro didático. Em sala de aula, historiadores possuem possibilidades diversas de uso do cinema: por um lado podendo ser utilizado como mais uma ferramenta para construção de conhecimento histórico, conjuntamente a participação dos estudantes em discussões, análises e reflexões, ou como mero instrumento de complementação de carga horária, objeto ilustrativo, responsável pela construção do passado.

Correspondendo a um tipo específico de linguagem, que se apresenta ao olhar do telespectador como representativo de modos de vida e relacionamento de determinado grupo social o filme é arte da criação humana. Seu(s) uso(s) em sala de aula exige do professor de história determinada sensibilidade frente à inserção de um documento que pode reunir elementos textuais de diversas ordens: expectativas, frustrações, opressão, violência, desigualdade, perseguição, relações de poder, ideologias e etc. Reunidas, essas características são significativas para representação do acontecimento que se pretende clarificar.

A relação estabelecida entre professor e cinema em sala traz à tona, a partir do valor histórico presente na cinematografia, e dos elementos que a compõem, outra forma para analisarmos a questão de sua presença nas aulas de história, trata-se do seu valor como documento. A perspectiva documental aqui apresentada é aquela que coloca o objeto, o cinema, enquanto fonte para o estudo e análise crítica, compreensão e ressignificação do passado. Assim, recai sobre o uso do cinema pelo professor de história, seu valor memorialista, responsável por trazer apresentar discursos, comportamentos, expressões de vida fruto de relações sociais em diversos contextos históricos.

As interpretações sobre passado, construídas a partir das telas, ao usar a memória como suporte, desenvolve sua experiência, sobretudo, em uma modalidade específica do cinema: o filme documentário. Com objetivos distintos daqueles presentes nas obras cinematográficas de ficção, mesmo aqueles com representações históricas, o documentário concebe para o horizonte do pesquisador vozes do presente que se manifestam sobre questões de um passado próximo, ou mesmo do presente, que logo o deixará de ser. Nesse sentido, os lugares institucionalizados onde há construção e socialização do conhecimento histórico, ao usar o documentário como suporte deve proceder a reflexões sobre uma característica que lhe é inerente: a subjetividade.

Dotado de mensagens objetivas, quando não explícitas, o filme documentário permite ao telespectador o contato com sujeitos e testemunhos, de fatos e acontecimentos históricos, que em muito se aproximam de sua própria realidade. Neste ponto, o que aproxima o telespectador de seu objeto de estudo é a possibilidade de conexão de vivências, de experiências, que embora distantes no espaço e no tempo, carregam elementos comuns a ambos. Assim, e para fins de abordagens históricas, sobretudo aquelas responsáveis pela análise de um passado não muito distante no tempo, o documentário aparece como importante ferramenta para o processo de ensino aprendizagem no meio escolar.

A presença do cinema no ambiente escolar é algo que precede a aceitação, por parte dos historiadores, enquanto objeto para fins de uso em pesquisas históricas. Nesse contexto, e tendo em vista a popularidade do cinema nas sociedades atuais bem como a diversidade das produções cinematográficas se faz necessário pensar o modo como a escola lida com este objeto cultura, e no caso particular da disciplina história, saber, quais possibilidades e empecilhos de seu uso em sala de aula. Com isso e para usabilidade prática pelo professor de história, merece destaque o filme documentário. Suas contribuições são na ordem de: possibilitar o contato com discursos sobre acontecimentos passados; sua natureza de produção atender ao tempo exíguo disponibilizado para o trabalho com conteúdos complexos.

Já em relação aos empecilhos de seu uso, podemos destacar: a descaracterização ao negar o documentário, seu caráter memorial no processo de ensino aprendizagem, portanto, necessitado de usos a partir de concepções historiográficas e do ensino de

história, emergentes da relação cinema história. Entretanto, vale destacar outro aspecto que aproxima o filme documentário do ensino de história: o conteúdo didático.

Quando há intenção em inserir o documentário nas aulas de história, e reconhecendo o diálogo interdisciplinar que pode existir, quando o professor faz uso de produções que não respeitem a ordem de documentários sobre temas históricos, a perspectiva de ampliação de interpretações, reflexões e análise, é enriquecida. O debruçar-se sobre outra natureza de produção, que não a histórica, possibilita uma aproximação de conteúdos e assuntos didáticos, feita por meio de elementos presentes nos mais diversos tipos de documentário. Nesse sentido, e explorando os variados tipos de produções, com vistas as suas contribuições, documentários podem realçar explicações, reflexões e análises a partir de elementos que compõem a cultura brasileira e que se encontram próximo do cotidiano dos estudantes, a exemplo do futebol.

Em virtude da vasta produção cinematográfica, de filmes documentários, sobre o futebol, o professor de história pode ter o contato com uma ferramenta de discussão que dirá muito sobre o passado. Devido à configuração adotada pelo futebol ao longe de sua história no Brasil, sofrendo influência direta dos contextos sociopolíticos, é possível detectarmos um diálogo constante deste símbolo nacional com as transformações e acontecimentos no país, ao longo do século XX. Nesse sentido, as câmeras dão conta de trazer representações históricas a partir da relação futebol e acontecimento histórico. É nessa aproximação, entre cinema e conteúdo escolar, que o ensino de história adquire significativo benefício, isso ao pensarmos as metodologias de ensino aprendizagem, sob a ótica de ferramentas para *práxis* docente.

Futebol e Ensino de História

Das mudanças pelas quais o currículo do ensino de história passou ao longo do século XX, as últimas três décadas assistiram a propostas de ensino que se mostravam intimamente ligadas ao contexto das mudanças ocorridas na historiografia. Essas mudanças ocorreram, sobretudo mediante o substancial enfraquecimento do Regime Militar no Brasil, algo que possibilitou professores, estudantes, Secretarias Estaduais de

Educação, editores e editoras a discutir os novos rumos trilhados para o ensino de história. Na passagem dos anos 1980 para 1990, as discussões em torno da história na Educação Básica, pontuava a necessidade desta seguir as reformulações epistemológicas postas pela Nova História, sobretudo a francesa, que apontava para as mentalidades e o cotidiano nas investigações históricas, buscando romper ou se afastar do materialismo histórico de anos anteriores. Nesse contexto, a realidade do ensino de história no Brasil, foi marcante a partir dos anos 1980, e do pensamento que recaía sobre as práticas de ensino aprendizagem com vistas a atender os ideais de redemocratização. Na esfera das produções intelectuais, tem-se a ampliação das produções científicas sobre ensino aprendizagem em história, produzidas por professores universitários e da Educação Básica, ou com seu apoio, intercâmbios internacionais e circulação de textos, estudos e pesquisas entre as Instituições, a consolidação de eventos nacionais no campo do Ensino de História. A partir desse período também houve a implantação da Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), que se estabeleceu como espaço destinado aos profissionais do ensino e da pesquisa em história (FONSECA, 2013).

Nesse contexto, o futebol surgiu no horizonte das possibilidades de professores de história. Elemento que esteve muito próximo de alguns dos acontecimentos dispostos na História Nacional ao longo do século XX, sobretudo na esfera do político e social. O futebol, ao configurar-se, como produto da cultura brasileira, permite sua compreensão enquanto objeto historicamente constituído e responsável pela construção da identidade nacional. Dessa forma aspectos culturais, políticos, sociais e midiáticos podem oferecer ao professor de história instrumentos balizadores de uma construção de conhecimento, pautado em questões, conflitos e valores do tempo presente, tal qual corrupção, autoritarismo, nacionalismo e democracia, passíveis de verificação no desenvolvimento e relação do futebol com a História Nacional do século passado.

A possibilidade de uso do futebol nas aulas de história, no entanto, não se limita a sua vinculação ou aproximação para com os movimentos históricos observados no Brasil ao longo do século XX, que pode torna-lo apêndice dos conteúdos didáticos tradicionais. Nesse ponto, vale destacar os vestígios deixados por sua trajetória ao longo deste período e que são de várias ordens: fotografias, audiovisuais, reportagens em

jornais e revistas esportivas de época e museus específicos sobre futebol, alguns online. Aliados a esses pontos soma-se a questão patrimônio-memória, identificada em objetos e símbolos do universo futebolístico, localizado, sobretudo nos objetos, edificações, registros, relatos de atores, testemunhos e nas linguagens (imagens, literatura esportiva, cinema) que juntos auxiliam no trabalho sobre a memória social e coletiva que pode ser construída a partir da relação futebol e história.

O futebol, como objeto para o ensino de história, se apresenta, dessa forma, como recurso que pode ser atingido pela diversidade de linguagens que o contempla, tal como as imagens e as produções cinematográficas. Sendo produções artísticas exógenas a escola, a presença de tais elementos em sala de aula possibilita seu uso enquanto material didático, pois são “... mediadores do processo de aquisição do conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica – no caso da história.” (BITTENCOURT, 2011, p. 296). No caso específico do futebol, imagens e vídeos podem dizer sobre modelos de comportamento, relações sociais, relações de gênero e o diálogo do futebol com a identidade nacional.

O espaço social do futebol, na atualidade, permite ao professor de história lançar mão de discussões, análises e reflexões sobre características que, popularmente, identificam os diversos clubes e suas respectivas origens. Sobre essa questão o pesquisador André Mendes Capraro cita:

A história social ajuda a explicar, por exemplo, por que o São Paulo é considerado um clube das elites, enquanto o Corinthians é o do ‘povão’ e o Palmeiras é o da colônia italiana. No Rio de Janeiro, o Vasco é o clube da comunidade portuguesa, o Flamengo é o das ‘massas’ e o Fluminense, o das classes altas. Casos parecidos se repetem em cada estado do país (CAPRARO, 2013, p. 78-79).

Essa ação também permite ao professor de história, conjuntamente com os estudantes, verificar a forma pela qual, em meio aos contextos históricos, essas identidades se configuraram, na perspectiva de rupturas e continuidades, caso existam. Esses traços, genuinamente sociais, mais do que identificar determinada instituição esportiva, falam sobre a identificação social dos respectivos torcedores com os clubes. Nesse contexto, por exemplo, tem-se a possibilidade de discutir a classificação do

Corinthians como sendo o clube do “povão” ou o São Paulo como sendo o das elites (CAPRARO, 2013).

Como fora apontado por André Mendes Capraro (2013), em relação ao futebol, poucos são os objetos disponíveis ao professor de história, e que se apresentam com múltiplas formas de abordá-lo em sala de aula. Essa multiplicidade, já mencionada, auxilia na reflexão acerca da formação histórica no estudante, responsável pela compreensão do mundo, a partir de questões inerentes ao seu contexto. Isso acontece, por exemplo, quando o professor de história se interessa por abordar conteúdos do currículo da disciplina história, de modo a problematizar o futebol na teia dos acontecimentos históricos. Essa questão é, melhor, compreendida se visualizada sob a natureza memorialista do futebol em sua relação com a História Nacional.

A empregabilidade do futebol nas aulas de história, na medida em que auxilia as escolhas do professor, traduz sua concepção de mundo. Isso se torna mais evidente, por exemplo, quando o profissional decide explorar a capacidade de vinculação do futebol aos conteúdos didáticos, por meio de uma abordagem que privilegia ao estudante o contato com a memória do futebol e por consequência aos atos da formação política, social e cultural da sociedade brasileira.

Assim a memória do futebol em sua relação com os acontecimentos históricos presentes nos manuais de ensino de história, nos apresenta uma relação dialógica com contextos históricos da História Nacional: a política de imigração em fins do século XIX, a modernização do país e a questão da identidade nacional nos anos 1950, a Copa nos anos de Regime Militar no Brasil. Esses acontecimentos mostram-se, em relação próxima com as configurações históricas do futebol, expondo as relações plurais (políticas, sociais e culturais) que moviam o curso dos diálogos. Os vestígios desses processos podem ser explorados para um processo de ensino e aprendizagem, em história, pautado no trabalho com a memória do futebol e os documentos por ele produzidos.

Questões que em muito se aproximam do desenvolvimento histórico do futebol a exemplo do nacionalismo e da democracia, são melhores traduzidas quando o professor de história recorre às memórias do futebol para discutir, analisar, refletir e relacionar essas questões, relacionando-as com o tempo presente. Qual teria sido a configuração deste esporte no contexto social e político em tempos de Regime Militar?

Os usos, político e social, do futebol nos anos de Regime Militar no Brasil foram alterados, em que medida? Como, por meio do futebol e de suas memórias, é possível abordar a atuação de sujeitos e grupos que resistiram a sua forma e em seus universos de atuação?

O curso dessas indagações, em sala de aula, confere ao processo de ensino aprendizagem, em história, subsídios que atentam para reflexão acerca do papel de uma nova cidadania, comprometida com o respeito aos direitos humanos, a liberdade de expressão e de pensamento e a valorização da cultura democrática. Dessa forma, e com vistas a discussões e reflexões que contemplem os questionamentos lançados e questões esperadas com a inserção do tema, Regime Militar, nas aulas de história, resta ao professor de história lançar mão de documentos/linguagens responsáveis pela construção do conhecimento histórico em sala e pelo fomento ao desenvolvimento de uma consciência histórica pautada em preceitos de igualdade e liberdade. Dentre os documentos disponíveis encontra-se o documentário, capaz de abordar e aproximar temáticas múltiplas, a exemplo do futebol e da ditadura militar.

Usos do documentário nas aulas de história

O documentário imprime um discurso, que lhe é natural e específico, e que devemos considerar, ao pontuar possibilidades de análise e crítica documental. Sua relação com o passado, próximo ou distante, é feita a partir de um discurso histórico, que produz representações, ao tempo que transporta, enquanto produção cinematográfica, uma subjetividade que é inerente à ótica do produtor (FERRO, 1992).

O documentário escolhido para análise neste trabalho foi: “Ser campeão é detalhe: democracia corinthiana”. A produção é um curta-metragem, produzido em 2011, fruto do curso de Midialogia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizado para a disciplina “Projeto em Cinema” e lançado no Museu do Futebol, em 2011, no estádio do Pacaembu, na cidade de São Paulo. Após assistir ao filme, percebe-se que a proposta do documentário foi expor os efeitos, dentro e fora de campo, do episódio da história do Sport Clube Corinthians Paulista, conhecido por “Democracia Corintiana”.

Com duração de vinte e quatro minutos, o curta-metragem é uma produção que reúne depoimentos de jogadores e outras pessoas envolvidas com o projeto “Democracia corintiana”, entre 1982 e 1984. O projeto tinha o objetivo de atingir uma dada organização futebolística a partir de preceitos democráticos, com a liberdade de participação em decisões sobre processos interno do Corinthians. Além de comentários de pessoas que, mesmo não fazendo parte diretamente do projeto, demonstram conhecimento sobre tal. Os relatos giram em torno da exposição de uma realidade esportiva em que funcionários do Sport Club Corinthians Paulista, participavam democraticamente das decisões tomadas. O dia que foi lançado, 08 de dezembro de 2011, no Museu do Futebol, na cidade de São Paulo possivelmente, representou uma data simbólica, tendo em vista que a data 08 de dezembro de 2008 teria registrado a conquista do Campeonato Brasileiro daquele ano e a morte do ex-jogador Sócrates.

O documentário “Ser campeão é detalhe: democracia corinthiana” é uma homenagem a Sócrates. O filme mostra como um clube que vivia “em meio a uma estrutura falida e conservadora” conseguiu alcançar visibilidade suficiente para contestar a opressão da Ditadura Militar nos anos 1980, quando surgiu a chamada “Democracia Corinthiana”, possibilitando o surgimento de um pensamento coletivo voltado para valores democráticos. Desapegado das imposições presentes no conservadorismo futebolístico, “Doutor Sócrates”, como era conhecido, lutou para fundar no clube uma cultura esportiva diferente. Aos dezessete anos, Sócrates ingressou na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), mas continuava jogando pelo Botafogo de Ribeirão Preto. No final de 1973, decidiu profissionalizar-se como jogador, sem abandonar o curso de medicina, o qual foi concluído em 1977. Suas convicções políticas eram latentes, como demonstra em entrevista à Rádio CBN (2008), acerca da “Democracia Corinthiana”: “Foi uma época em que os subordinados eram escutados. E acho que isso é necessário hoje. A humanidade precisa ouvir mais”. Seria uma originalidade? A particularidade de Sócrates está no elemento democrático, no fato de contribuir com uma forma de pensamento diferente, para o meio esportivo, e que dialogava com os anseios sociais por redemocratização. O rompimento promovido pela chamada “Democracia Corinthiana” também questionava a rotina posta aos jogadores, que sendo profissionais deveriam ficar concentrados antes de partidas decisivas. Assim, a concentração é

colocada, pela “Democracia Corinthiana” como uma antítese a liberdade que os jogadores teriam direito, enquanto seres humanos livres. Essa questão, pontuada por Sócrates, indica a possibilidade de um estudo de sua biografia, a partir da qual será possível a percepção deste, enquanto sujeito histórico autônomo, na medida em que suas ações operam no campo das escolhas. Esse ponto, discutido em sala de aula, aponta a possibilidade de o professor de história explorar as atitudes humanas diante de questões que lhes são impostas por padrões de comportamento que privam a liberdade em prol de um suposto benefício para o sujeito. Essa discussão também é passível de levantar discussões acerca da “concentração” no futebol, surgido, no Brasil, a partir da presença de agentes militares na seleção brasileira na década de 1960 e que teriam criado o pensamento que relacionava a “concentração” ao aprimoramento, ao respeito ao esporte e ao sucesso que culminava nas vitórias, nos títulos.

Como fora apontado, “Ser campeão é detalhe:” é um documentário produzido a partir de relatos de sujeitos testemunhos, sobre um capítulo da História do Corinthians, e que se passou em um período de forte efervescência política nacional, os anos de Regime Militar no Brasil. Nesse sentido a primeira contribuição, diz sobre os relatos orais. A oralidade surge como aspecto relevante para o entendimento do enredo da “A Democracia Corinthiana”, enquanto acontecimento, bem como o contexto de seu desenvolvimento, os sentimentos que levaram os sujeitos envolvidos com o processo acreditar em tal projeto e seu fim. Esse aspecto da análise fílmica, ao levar essas questões para o campo educacional, e para o ensino de história em particular, fomenta no estudante construir interpretações do passado por meio de relatos orais.

Os relatos orais transportam uma memória que não diz respeito apenas a sua experiência pessoal, mas a de uma coletividade. A partir desse aspecto da oralidade, é possível ao estudante visualizar uma construção histórica feita por vários sujeitos, que trocam experiências nas relações passadas, questão essa que permite ao estudante se reconhecer enquanto agente da história. Sobre esse aspecto, Selva Fonseca cita:

A história oral se justifica por várias razões, mas talvez a mais importante seja a necessidade de incorporação, no ensino aprendizagem da História, dos protagonistas vivos, pessoas que estão vivendo e fazendo história no meio social próximo. Os alunos são motivados a compreender que todos os homens, mulheres e crianças são sujeitos da história. Para ela toda experiência humana tem valor. A história não é algo morto, congelado; ao contrário, está viva,

pulsando em construção. Todos nos temos oportunidade de fazer e escrever história. (FONSECA, 2012, p. 345)

Essa construção coletiva da história, o professor poderá perceber na fala de Sócrates, sobre o contexto da reunião de um elenco de companheiros (jogadores e demais funcionário do clube), que em 1982, instituiu a “Democracia Corinthiana”: “E ali, nós estávamos discutindo o país sob a ótica do futebol”. A participação de um determinado grupo de pessoas em um meio social diferente, daqueles que normalmente o estudante encontra representado nos manuais didático, permite o entendimento acerca das ações, que, por mais individualizadas que sejam, fazem parte de um contexto mais amplo. Esse tópico, que diz sobre o título do acontecimento “Democracia Corinthiana” –, chama atenção para a questão do uso de conceitos nas aulas de história, por estudantes e professores. Uma vez que, para baliza temporal, determinados conceitos são usados por historiadores para identificar, povos, nações, culturas, acontecimentos, entre outros, em sala de aula o professor pode explorar o conceitos “democracia” em sua historicidade, de modo a problematizar sua origem, seu(s) uso(s) ao longo do tempo, bem como sua representatividade simbólica nas sociedades atuais e na brasileira em particular.

A partir da frase construída pelo jogador, e descrita acima, também é possível ao professor, de história, questionar sobre a contribuição histórica do indivíduo em meio aos fatos relacionados ao contexto de vigência da “Democracia Corinthiana” e sua representatividade no meio esportivo. Para solucionar essas questões, cabe professor lançar mão de uma pesquisa bibliográfica acerca da “Democracia Corinthiana” e sua relação com a História do Futebol.

Nesse sentido, as ideias de Hilário Franco Júnior (2007) podem auxiliar nesse caminho, mas outras referências podem ser tomadas. Tem-se assim a contribuição para discutir, em sala, a biografia do jogador figura do Sócrates, explicitando para o fato de ele ser resultado de uma sequência de jogadores que representavam a não aceitação das regras impostas pelo futebol militarizado. Ao renunciar um padrão pré-estabelecido, tem-se o epicentro fundamental para forjar um modelo de gestão de política democrática no futebol, ao tempo que, a partir dessa questão, possibilita no estudante

a percepção do jogador de futebol como agente histórico. Nas palavras do jogador Sócrates, sobre o significado do futebol e sobre o coletivo de jogadores, ele diz:

O discurso do futebol é um discurso com uma linguagem que atinge o país todo, toda a população em geral. [...] Nós tínhamos um grupo de pessoas, que pensava alguma coisa, diferente daquilo que era padrão. Só que não tínhamos a sensação de que pudéssemos, digamos... Criar a Revolução. (SÓCRATES, 2011)

Ambas as falas sugerem ao professor de história a possibilidade de explorar e discutir, em sala de aula, dois aspectos: o futebol em sua relação com a sociedade e a consciência de sujeito testemunho, que o relato deixa transparecer. Nesse ponto algumas ponderações são necessárias. Como bem ressalta Circe Bittencourt (2011): a inserção, seguida de análise do documento em sala de aula, não pode acontecer com a finalidade de “formar pequenos historiadores”. Nesse sentido a contextualização das falas aparece como elemento distinto para objetivos vinculados a interpretações sobre a “Democracia Corinthiana”, em sala de aula. Ao comentar sobre a criação de uma “Revolução” é importante que, seja refletido o modo como esse conceito é representado em diferentes épocas, perceber a visão dos estudantes sobre o conceito, bem como a interpretação que o material didático faz sobre ele, assim, torna-se uma possibilidade a partir da qual possa vir a ser possível discutir o conceito em sua significação para o contexto da “Democracia Corinthiana”.

Aspecto que emerge nos relatos presentes no documentário e assinala para uma possibilidade para o ensino de história é a representação que a produção faz sobre o valor da liberdade, para efetiva participação política. Esse tipo de discussão no contexto de primeiros anos da década de 1980 expunha a necessidade de diálogos democráticos nos diversos meios sociais. Essa colocação é feita por Adilson Monteiro Alves, diretor de futebol do clube, que em reunião com os jogadores, relembra ter dito: “Temos que sair dessa situação, e eu queria dizer uma coisa para vocês: eu não sei como deve ser feito, não sei como devo realizar esse trabalho, mas tenho certeza de uma coisa, não é do jeito que tá sendo feito” (Adilson Monteiro Alves). Após visualizar o vídeo, percebe-se que esse seria o aspecto de uma ação que, na época, apontava para uma necessária

participação na conjuntura política do clube e que buscaria por meio da liberdade de expressão e tomada de decisões, seria o germe da “Democracia Corinthiana”.

Anterior a este momento o jornalista Juca Kfourri descreve a chegada de Adilson Monteiro Alves com certo estranhamento, pois, tratava-se de um sociólogo, de esquerda, sem nenhuma experiência com direção clubista. Segundo fala do próprio Juca Kfourri, em sua chegada, o novo diretor de futebol encontrava um cenário estranho para realidade dos clubes à época. No relato ele diz: “E quando ele [Adilson Monteiro Alves] chega no Corinthians, quem tá lá? Um médico, um revoltado, ainda quase na adolescência e um negrinho de muita personalidade...” (Juca Kfourri, Ser campeão é detalhe). Nesse ponto, e observando a fala, o documentário se abre para uma discussão importante e que o professor pode toma-la a partir do universo futebolístico, o racismo.

Essa questão, se pensada a partir da própria história do esporte possibilitará ao professor de história levantar discussões a respeito do espaço que o racismo tem no futebol, nos dias atuais, e ao fazer um retorno ao passado, poderá ser evidenciado que o racismo no futebol é uma construção sócio histórica, e, portanto não pode ser entendido fora do comportamento que a sociedade brasileira adquiriu ao longo do século XX.

Nesse contexto, e mediante uma perspectiva de aprendizado histórico feito a partir de uma confrontação de fontes, o professor de história pode recorrer a outros vestígios deixados a partir da história do futebol, como crônicas esportivas, jornais e revistas esportivas, e que assinalam para uma antiga presença do racismo no futebol, no Brasil. O diálogo entre o documentário e outras fontes que transcrevem o mesmo padrão de comportamento, racista, fomenta, no estudante, a percepção de fontes e recursos múltiplos, pelas quais é possível ao observador voltar-se para o passado, rompendo com a perspectiva de “documento verdade”, canal único de interpretações sobre o passado.

O racismo pode ser problematizado pelo professor de história, a partir da Lei 10.639/03, que versa sobre ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, do contexto de sua implantação e seu significado na sociedade brasileira. Feito a partir de orientações que percebem a Lei enquanto uma conquista de lutas desprendida pelo

movimento negro no Brasil é possível, entre outras, abordar o modo como a escola do próprio estudante problematiza a questão; chamar atenção para difusão de aspectos e comportamento racistas nos diversos segmentos da sociedade, para além do futebol; bem como para o fato de o racismo estar diluído no cotidiano de milhares de pessoas que, direta ou indiretamente mantem contato com algo que aponta para uma barreira a ser rompida, tendo em vista o direito à igualdade sem distinção de qualquer natureza . A partir desse acontecimento, tem-se a formação de reuniões para planejamento, onde opinião de jogadores e demais funcionários passa a ter peso e significado nas decisões. Essas questões podem auxiliar, em sala de aula, a discutir o papel dos indivíduos na formação e desenvolvimento de determinados acontecimentos, de uma história coletiva (FONSECA, 2012). Apesar de o documentário ser uma homenagem ao ex-jogador Sócrates, a produção permite o entendimento da importância coletiva para permanência, da “Democracia Corinthiana”.

Estando presente em sala de aula a “Democracia Corinthiana” também aponta para possibilidades de interpretação dos acontecimentos nacionais, de seu tempo. Como ela se relacionou com sociedade da época? Uma possibilidade de resposta a esse questionamento, o professor encontra no relato do ex-jogador Zenon (Camisa 10). Sobre o projeto democrático, Zenon afirma: “O nosso projeto, ele abrangia essa parte também, essa parte política né. De fazer com que o povo entendesse que seria muito interessante uma mudança na forma de eleger um presidente na República” (Zenon, Ser campeão é detalhe, 2011).

Os traços desse projeto, e que ajuda nas discussões em sala, também são representadas em imagens históricas, capturadas em tomadas específicas para mostrar/ demonstrar as ações e o contexto do acontecimento. Exemplos são os momentos em que o time entra em campo com uma faixa com a seguinte frase: “Ganhar ou perder, mas sempre com democracia.”, relativizando a vitória, que é um aspecto central nos esportes, em prol da igualdade coletiva entre os membros do clube.

Na medida em que o documentário transcorre é possível identificar cenas que podem ser úteis ao processo de ensino aprendizagem. Na participação em comícios ou, dentro de campo com gestos simbólicos, feitos por Sócrates, a exemplo do punho cerrado e levantado para o alto, deixava perceber seu posicionamento político. Essas

cenas podem ser recortadas, por meio de recortes com programas de computador, e transformadas em imagens para uso em sala de aula.

Imagens que dialogam com o relato presente no vídeo, em que ele próprio, Sócrates, afirma: “E ali, nós estávamos discutindo o país sob a ótica do futebol, com uma linguagem que era acessível.” (SÓCRATES, *Ser campeão é detalhe*). Aqui as possibilidades se apresentam ao professor de história em duas vertentes: a possibilidade de “recortar” trechos específicos que ele próprio considere pertinente para o enriquecimento das discussões em sala de aula.

No caso específico dos recortes feitos por este trabalho, procurou-se colocar em evidência os símbolos – o punho fechado – como representação de luta e resistência e que podem reforçar as discussões em sala de aula, contextualizando a ação em diálogo com momentos nos quais indivíduos, consciente de seu espaço/papel político, reivindicavam mudanças.

A linguagem de que fala Sócrates é a linguagem do futebol, que em sua conformação atinge os diversos estratos da sociedade brasileira. Forçosamente esse aspecto democrático levaria a tomada de decisões que ouvia e permitia o voto, com a finalidade, principal de favorecer a harmonia coletiva e a consequente atuação positiva em campo. A popularidade construída pela “Democracia Corintiana”, entre os torcedores dos clubes, certamente foi fruto também de resultados positivos, algo representado em “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana”, por meio de imagens, onde jogadores e torcedores expressaram seus posicionamentos frente ao Regime político vigente.

A opção de tomar o documentário, “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana”, como objeto para o ensino aprendizagem em história, deve levar em consideração a seguinte premissa: as limitações inerentes da produção fílmica, e deste documentário em específico, e a representação que este lança sobre o futebol. Percebendo que essas são questões pertinentes a natureza cinematográfica, cabe ao professor de história lançar mão de estratégia metodológica que encaminha o filme como documento a ser problematizado a partir de um roteiro de análise fílmica ao

tempo que, coloca em discussão, em sala de aula, a representação histórica que é feita, no documentário, acerca da relação futebol e sociedade.

A produção cinematográfica busca atender demandas particulares desse campo artístico. Como toda produção humana, o filme não é produzido para fins de análise, avaliação e interpretação histórica, mas dos fatos apenas (FERRO, 1992). Portanto seu uso e efetivação enquanto documento histórico dependerá do olhar que o historiador lançará. Esse modo de investigação, com vistas à interpretação do documentário possibilitará uma análise fílmica pessoal. No caso particular do documento-documentário o registro ocular do professor de história pode-se valer de outras questões, que para Marc Ferro (1992), são inatas do filme: autor, produtor, público alvo, regime político e formas de censura social.

Ao analisar o documentário “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana”, a partir da leitura cinematográfica da história, como indica Marc Ferro (1992), o professor historiador poderá adquirir subsídios que permitem colocar em diálogo as noções históricas com aquelas apresentadas pelo filme. Tem-se assim um exercício de pesquisa que aproxima as construções historiográficas da produção cinematográfica e, como bem indica Marc Ferro (1992), a busca de outros saberes para melhor compreender as imagens nas telas.

Embora sua natureza, enquanto curta metragem, beneficie o planejamento do professor de história, por conta do reduzido tempo destinado para disciplina história, à questão documento em sala deve ser apreciado. No âmbito pedagógico, as pesquisadoras Selva Fonseca (2012) e Circe Bittencourt (2011), chamam atenção para seu desuso no caso de este servir apenas como suporte ilustrativo de conteúdos didáticos. Devendo o professor explorar suas potencialidades, no caso do documentário indicado, suas contribuições do futebol para discutir o Regime Militar no Brasil, bem como auxiliar a literatura didática do assunto.

A contribuição de “Ser campeão é detalhe: democracia corintiana” está na ordem de possibilitar interpretações acerca da memória social coletiva, colocando em evidência ações de sujeitos diversos, diferentes daqueles que normalmente estão presentes nos

manuais didáticos, sujeitos que em seu tempo e sua realidade agiram em relação aos acontecimentos políticos e sociais, que atingiam o país.

Considerações Finais

Ao chegarmos ao final deste trabalho, algumas questões merecem ser retomadas, afim de uma reflexão com vista a conclusões parciais, uma vez que a pesquisa, assim como o tema – futebol no ensino de história – aponta para uma série de questões que não podem ser esgotadas aqui. O futebol, enquanto elemento representativo da cultura brasileira e que tem na sua história fortes ligações com os contextos sociais políticos e culturais do Brasil, sobretudo ao longo do século XX, apresenta-se para o pesquisador como objeto a ser analisado a partir de uma ótica que pode reproduz a ideia de “pureza deste esporte”, como menciona Livia Magalhães (2013, p. 112) algo que o identifica como elemento historicamente constituído e em constante diálogo com a realidade maior experimentada pela sociedade brasileira, algo que pode ser verificado por meio da memória social deste esporte. Assim, e buscando perceber, sob uma ótica mais ampla, o envolvimento do futebol com aspectos políticos e sociais do país, as indagações que buscam romper com uma “ingenuidade” deste esporte, podem ser construídas nos diversos espaços, a exemplo das instituições escolares. Nesse contexto a inserção do futebol em sala de aula, e a partir da percepção deste enquanto elemento histórico obedece à concepção de mundo determinada pelo perfil docente e suas metodologias de ação.

Tendo a eleição de um conteúdo didático – o Regime Militar no Brasil –, a aproximação do futebol em sala de aula é possível, quando há uma reflexão sobre este conteúdo, que se mostra de suma importância para o entendimento da História Política do país nas quatro últimas décadas, aproximadamente, do século XX; associado a uma análise acerca do documento, uma vez que este é um recurso fundamental na construção e difusão do conhecimento histórico em sala de aula. Essas questões mostraram-se primárias para o objetivo desta pesquisa – entender o futebol como ferramenta para o ensino aprendizagem em história -, pois realçam o aspecto didático posto ao uso do futebol, apontando para seu uso em sala de aula a partir da relação

entre momentos da História Nacional e episódios particulares de sua história, a exemplo da “Democracia Corinthiana”.

Tomando a “Democracia Corinthiana” como um marco, na História do Futebol, e que quebra com o paradigma da “pureza do futebol”, verificou-se que, por meio desse momento, é possível estabelecer discussões que aproximam o futebol do conteúdo Ditadura Militar no Brasil em sala de aula. Essa possibilidade tornou-se evidente com a indicação de uso em sala do documentário que, ao apresentar relatos de personagem que viveram a época da implantação da chamada “Democracia Corinthiana” (1982-1984), assinala para importância de pressupostos teóricos acerca da história oral, como veículo da memória deste esporte, que reproduzida em sala de aula deve ser observada em suas limitações, enquanto fonte histórica.

A partir das questões postas, algumas reflexões são possíveis. A primeira diz sobre o modo como o documentário foi aqui analisado, pois não entendemos as considerações aqui postas como únicas ou como melhores indicações para professores que tentam fazer uso do futebol em sala de aula. Ressaltamos, pois, o fato de o estudo ser fruto de um olhar particular e que outras observações, reflexões e conclusões são possíveis, devendo inclusive, como sugestão, fazer parte do itinerário metodológico do profissional do ensino de história, em sua autonomia enquanto profissional da educação.

Referências

BITTENCOURT, C. M. Usos didáticos de documentos. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 325-338.

BITTENCOURT. Identidade nacional e ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 185-204.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - HISTÓRIA E GEOGRAFIA. Brasília: MEC, SEF, v. 5, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. 5ª a 8ª séries. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPRARO, André Mendes. Muito além das quatro linhas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 8. n° 93, jun. 2013, p. 76-79.

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade? In: *Cinema e História*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 79-115.

FONSECA, Selva G.. O Ensino de História e a construção da cidadania. In: *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões a aprendizado*. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 143-158.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *História e Ensino de História*. 2ª Ed. 1ªreimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA. *Caminhos da história ensinada*. Campinas, SP: Papirus, 9ª Ed. 2006.

FONSECA. Cinema. In: *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões a aprendizado*. 13ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 259-285.

FONSECA. Fontes orais. In: *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões a aprendizado*. 13ª ed. rev. ampl. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 345-351.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Futebol, micro-história do mundo contemporâneo. In: *A dança dos deuses: futebol, sociedade, cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 25-162.

LE GOFF, J. Memória. In: *História e Memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990, p. 423-484.

MAGALHÃES, Lívia Gonçalves. *Com a taça nas mãos: sociedade, copa do mundo e ditadura no Brasil e na Argentina*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2013.

PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. Por uma história prazerosa e consequente. In: Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto. 2012, p. 17-36.

PINTO, Luciana. O historiador e sua relação com o cinema. In: *O olho da história: revista de história contemporânea*. 2004, p. 1-9.

RÜSEN, Jörn Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2011, p. 79-01.

LEITÃO, Gustavo Forti; BIASI, Caetano. *Ser Campeão É Detalhe: democracia corinthiana*. DNA Filmes; Instituto de Artes UNICAMP, Campinas: São Paulo, dez. 2011, Duração: 00:24:57 h/min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MNYRGt95cWw>> Acesso em: 06 de jun. 2015.



O CINEMA COMO PRÁTICA

DIDÁTICA: O USO DE FILMES DA PRIMEIRA FASE DO CINEMA NOVO (1960-1964) NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

THE CINEMA AS DIDACTICAL PRACTICE: THE USE OF FILMS OF THE FIRST PHASE OF THE NEW CINEMA (1960-1964) IN THE TEACHING OF AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE

Antônio Barros de Aguiar*
Natanael Duarte de Azevedo**

RESUMO

Este artigo tem como recorte específico a Lei nº 10.639/03. Objetiva-se discutir e refletir acerca dos desafios e das perspectivas de implementação da lei em questão nas escolas brasileiras. Tendo em vista os debates sobre como usar filmes no ensino de História, apresenta-se neste texto o uso de filmes da primeira fase do Cinema Novo (1960-1964) como possibilidade de se efetivar a História e a Cultura Afro-brasileira em salas de aula. Com isso, busca-se construir uma educação multicultural e antirracista através de ações pedagógicas que envolvem o cinema.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03; Cinema; Educação Multicultural e Antirracista.

ABSTRACT

This article has as specific cut the Law nº 10,639 / 03. The objective is to discuss and reflect on the challenges and perspectives of implementation of the law in question in Brazilian schools. In view of the debates about how to use films in the teaching of History, we present in this text the use of films from the first phase of Cinema Novo (1960-1964) as a possibility to make Afro-Brazilian History and Culture class. With this, it is sought to build a multicultural and antiracist education through pedagogical actions that involve the cinema.

KEYWORDS: Law 10.639 / 03; Movie theater; Multicultural and Anti-Racist Education

* Mestrando em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: barrosaguiar.ab25@hotmail.com

** Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Pernambuco e atua nos cursos de graduação das Engenharias na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA/UFRPE) e no Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. natanael.azevedo@ufrpe.br

Introdução

Quando estamos diante da tela do cinema, escapamos do mundo real e adentramos num mundo de fantasias, sonhos, medos e ideais de uma época. Dessa forma, segundo Turner (1997), o cerne da experiência do cinema é romper as fronteiras entre o real e o imaginário. As pessoas atribuem sentidos aos filmes, e não meramente reconhecem os seus significados (TURNER, 1997). Os filmes, por sua vez, têm o poder de estimular as emoções de quem os assiste. Assim, todos os nossos sentidos abrem-se diante da grande tela. Além disso, o cinema também tem o poder de ressignificar o passado e a vida social. É um produto sociocultural que atrai inúmeras pessoas, as quais passam a ter acesso a um campo complexo de significados. Assim, podemos dizer que a linguagem audiovisual é fundamental para o ensino de História.

Mesmo sem ser construído especificamente para ser didático, o filme se tornou um recurso que, na atualidade, é bem aceito pelos(as) professores(as) e alunos(as) que vivem numa realidade dinâmica e povoada pelas linguagens visuais. Dessa forma, o filme como recurso didático depende do uso que o(a) professor(a) fizer dele em salas de aula. Nesse sentido, é uma porta que se abre para inúmeras possibilidades de usos e diálogos diversos.

No Brasil, existe uma um aparato legal para o uso do cinema em salas de aula, a Lei nº 13.006/2014¹⁵, proposta pelo senador Cristovam Buarque, que obriga as escolas brasileiras a exibir, por duas horas, filmes nacionais como atividade complementar integrada à proposta pedagógica de cada professor. Assim, podemos considerar que, no espaço escolar, é preciso ter uma finalidade educativa para o filme. Cabe-nos questionar de que forma ele se relaciona com o ensino de História e com o currículo escolar, sempre buscando observar os seus limites e as suas possibilidades.

¹⁵ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm> Acesso em 23 fev. 2018.

O filme é um documento imerso em condições sociais de produção que oferece referências da época e do lugar em que foi produzido. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História,

um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época que retrata. [...]

Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais (PCNs, 1998, p. 88-89).

Tendo em vista a efetivação da Lei nº 10.639/03 nas escolas, torna-se necessário o uso de filmes brasileiros que, de algum modo, apresentam representações de imagens positivas de negros(as), de sua história e de sua cultura. Com efeito, não concordamos com o uso de filmes em salas de aula que afetam negativamente os referenciais identitários de homens e mulheres negros.

Com base nisso, a pesquisa valeu-se de um aporte teórico para discutir o uso de filmes da primeira fase do Cinema Novo (1960-1964) como possibilidade de se trabalhar a história e cultura afro-brasileira em salas de aula. Objetiva-se discutir e refletir sobre os desafios e as perspectivas de implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas brasileiras.

Desafios para implementação da Lei nº 10.639/03: a necessidade de construir uma educação multicultural e antirracista

O Movimento Negro reivindicou o reconhecimento da identidade negra e a incorporação da cultura e história dos(as) negros(as) brasileiros(as) nos currículos escolares, em uma vertente cultural-educativa (MENDES DA SILVA, 2017), pois tal reivindicação deu origem à Lei nº 10.639. Nesse sentido, levantam-se questões no debate educacional sobre as referências identitárias e seus processos de construção, as ações afirmativas enquanto políticas e práticas de correção das desigualdades e conceitos como etnia e racismo.

A Lei nº 10.639, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares, do ensino fundamental e médio, em todo

o Brasil. A alteração da Lei nº 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional só se tornou possível graças às lutas históricas e à ação política empreendida pelo Movimento Negro em prol da educação. Um dos objetivos do Movimento Negro é eliminar a discriminação e a desigualdade raciais para dar passos ainda mais largos em direção aos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra que tanto contribuiu e contribui para a construção da sociedade brasileira.

Segundo Oliveira e Ribeiro (2014), a função da Lei nº 10.639/03 é o diálogo multicultural. Em 2008, esta Lei foi alterada para a Lei nº 11.645, que incluiu a história e a cultura dos povos indígenas brasileiros no currículo escolar.

A instituição da Lei nº 10.639/03 gerou inquietações e dúvidas nos meios acadêmicos e escolares. Neste sentido é que se coloca a questão: como ensinar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas brasileiras? No início houve e ainda há um despreparo de professores(as) de História da educação básica, uma vez que a referida temática não constava no currículo dos cursos de História. Tínhamos um projeto político curricular que privilegiava a visão eurocêntrica para tratar dos conteúdos referentes à África e à população negra no Brasil.

Na realidade, “esquecemos” de estudar o continente africano e suas gentes e a cultura afro-brasileira, que é tão profunda no Brasil. Muitas vezes esta temática não faz parte da política da maioria das instituições de ensino, ou seja, não consta em seu projeto político-pedagógico. Contudo, mesmo com obstáculos, percebe-se que há hoje preocupações e iniciativas individuais de docentes ou de grupo de docentes com a temática étnico-racial nos currículos escolares e com a construção de uma educação multicultural e antirracista.

Um dos entraves para o avanço da Lei nº 10.639/03 é o “desconhecimento sobre os processos educativos implementados pela comunidade negra, bem como sobre as diferentes formas e níveis de inserção dos negros na educação escolar, ao longo da história da educação brasileira” (GOMES, 2011, p. 44). Entre outras dificuldades para implementação de tal lei nos currículos escolares estão a consolidação de preconceitos e estereótipos na sociedade brasileira, o não interesse de professores(as) em compreender o Movimento Negro como educador, ator político e histórico (GOMES, 2017), a carência de produção de recursos didáticos sobre a temática das relações

étnico-raciais no Brasil, as tensas relações que professores(as) mantêm com as administrações do sistemas de ensino e com os(as) alunos(as).

Mais sério do que isso é o que Rocha (2009) alega: as construções ideológicas sustentadoras do racismo brasileiro estão presentes não só no conjunto da sociedade brasileira, mas nos educadores e nos gestores educacionais. Assim, a escola deixa de ser o espaço privilegiado para o enfrentamento ao preconceito, ao racismo e às desigualdades sociais e raciais e se torna o lugar onde estes fenômenos são difundidos e consolidados. Nesse sentido, superar estas dificuldades para a efetivação da referida lei requer de nós um enfrentamento “contraideológico” (ROCHA, 2009, p. 50).

Conforme Fernandes (2005), nossas escolas ainda não aprenderam a conviver com a realidade pluriétnica e, por conseguinte, não sabem lidar com crianças e jovens negros ou mestiços, na maioria deles, provenientes das camadas sociais mais pobres. Os currículos e os manuais didáticos silenciaram e omitiram, por muito tempo, a história da África e do negro brasileiro. Soma-se a isto a falta de qualificação do corpo docente para trabalhar com a temática “História da África e Cultura Afro-brasileira”. Pode-se dizer que isto tem contribuído para elevar os índices de evasão e repetência de crianças e jovens negros por não se identificarem com uma escola que não valoriza a diversidade étnico-cultural. Com efeito, a Lei 10.639/03, mesmo sendo obrigatória, ainda não foi plenamente efetivada.

Além disso, Gonçalves e Silva (2011) ressalta que mesmo educando os(as) alunos(as) para serem cidadãos sem preconceitos, democráticos e transformadores sociais, os(as) professores(as), muitas vezes, não sentem-se encorajados a reagirem para combater as discriminações que se arremetem contra eles(as) em seu fazer pedagógico, dentre as quais podemos destacar: os baixos salários e a desqualificação da profissão e da formação.

Gomes (2011) aponta que é preciso introduzir nas estruturas curriculares das instituições de ensino um debate sólido sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. Para a autora (2011), os currículos ainda possuem um caráter conservador, o que dificulta as discussões sobre a diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as). A formação de professores(as) no que diz respeito à educação da diversidade étnico-racial, ainda precisa avançar. Assim, é preciso seguir lutando por uma educação que tenha como foco a construção de um projeto educativo

emancipatório que contemple a libertação plena do ser humano. Este projeto, entendido como transformação social e cultural, baseia-se num perfil epistemológico que abriga um conflito que serve para tornar vulnerável e fragilizar os modelos epistemológicos dominantes (GOMES, 2011).

O campo educacional sempre é dinâmico e tenso (GOMES, 2011). É em meio ao processo de tensão que se coloca em pauta a discussão e a inclusão da diversidade cultural e étnico-racial na formação de professores(as). Gomes (2011) preocupa-se com as práticas de formação inicial e continuada de professores(as) da educação básica para trabalhar a temática diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula, a fim de que eles possam adotar uma postura política e pedagógica que vise à superação do racismo. Esta questão pedagógica deve envolver todos(as) para que não continue a ser vista como um problema apenas do movimento social negro ou tampouco um “problema de negro(as)” (GOMES, 2011).

Para tanto, segundo Gomes (2011, p. 57), há a necessidade de realizar uma mudança epistemológica no campo da formação de professores(as) para “além das velhas dicotomias entre o escolar e o não escolar, o político e o cultural, o instituído e o instituinte, ainda presente em vários currículos e práticas de formação de professores”.

Segundo Gonçalves e Silva (2011), ensinar e aprender acerca das relações étnico-raciais não é uma tarefa fácil. Vivemos numa sociedade multiétnica e pluricultural, por isso é necessário trabalhar a temática diversidade cultural e étnico-racial, seja como objeto de estudo, seja de forma pedagógica, com competência e sensatez (GONÇALVES E SILVA, 2011). As relações étnico-raciais são tensas e integram o cotidiano de brasileiros(as). Contudo, a sociedade brasileira ainda busca projetar-se como branca, esquecendo-se que o Brasil real é constituído por um grande número de negros e mestiços. Além disso, ainda insiste em permanecer nela a equivocada crença de que vivemos em uma “democracia racial”. Na realidade, vivemos em uma sociedade excludente, racista, discriminatória, que reforça representações negativas de negros(as). Corremos o risco em conservar esta sociedade na medida em que não abordamos nem trabalhamos significativamente a Lei nº 10.639/03 nas salas de aula.

Nesse sentido, ensinar como se vivêssemos em uma sociedade monocultural nos torna incapazes

de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a conhecimentos de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando em elenco de conteúdos tidos como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros (GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 30).

Tornamo-nos capazes de corrigir as ilusões da democracia racial a partir do ensino das experiências históricas, de ser, viver e pensar não só de afro-brasileiros, mas de indígenas, de europeus e de asiáticos, entre outros.

Segundo Araújo (2008), o “mito da democracia racial”, apesar de intensamente criticado, persiste até hoje nos campos social e educacional, no cinema e nas telenovelas. Para Araújo (2008), o “mito da democracia racial” caracteriza-se como uma poderosa maquiagem que dificulta a percepção dos estereótipos negativos sobre os negros brasileiros. Através deste mito, o Brasil busca difundir uma falsa imagem de si mesmo, nos fazendo acreditar que a partir de nossa condição de nação “superamos o problema racial”.

Isto posto, é preciso desconstruir a visão unitária e não plural da sociedade, sendo a escola o principal lugar para a desconstrução de tal visão e a construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática e plural. A visão unitária da sociedade pode propiciar a formulação de representações negativas de negros(as), o que pode gerar também sentimentos e percepções de superioridade e inferioridade, relações de imposição e submissão (GONÇALVES E SILVA, 2011). Contudo, autores(as) apontam que a escola também é o espaço para propagação e difusão de construções ideológicas do racismo e do “branqueamento” (GOMES, 2011; GONÇALVES E SILVA, 2011; MÜLLER, 2009; ROCHA, 2009). Segundo Müller (2009), não só as escolas, mas também as universidades ainda resistem em perceberem-se como espaços diversos, “múltiplo de pertença”, étnicos, raciais, culturais, de gênero, entre outros. Para a autora (2009), o sentimento de “branquitude” impede estas instituições de ensino de incorporar em seus currículos a discussão sobre uma educação antirracista.

Trabalhar a diversidade em salas de aula é um caminho possível para a desconstrução de uma sociedade monocultural, unitária. Segundo Gonçalves e Silva

(2011, p. 25), a diversidade deve ser entendida como “uma construção social, cultural, histórica das diferenças”. Assim, é preciso perceber que vivemos numa sociedade na qual há uma diversidade de homens e mulheres, ideias, culturas, estilos de vida, experiências históricas e sociais, que nos permite refletir sobre e se relacionar com esta mesma sociedade. Nesse sentido, criticar o lugar onde se vive e refletir sobre os outros só se torna possível através do reconhecimento e valorização da diversidade.

Contudo, Gonçalves e Silva (2011, p. 28) alerta que não podemos tratar a diversidade como “diferenças étnico-raciais que se realizam em convivência harmoniosa”. A diversidade faz parte da identidade nacional, e esta foi construída por meio de lutas e tensões. Ocultar isto é continuar (re)produzindo a imagem do “brasileiro cordial” difundida desde os anos 1930 nas obras de Freyre (2003). A partir dos anos 1950, a ideia de que vivíamos numa “democracia racial” começou a sofrer sua primeira crítica:

Nos anos 1950, uma pesquisa organizada pela UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) para averiguar se o Brasil era mesmo um modelo de democracia racial, constatou a existência de racismo em nossa sociedade. Florestan Fernandes, que fez parte do projeto, analisou as influências adversas à assimilação do negro à ordem social competitiva em São Paulo e constatou que a população negra representava, como categoria racial e social, a permanência da antiga ordem escravista e, por isso, não estava integrada à nova ordem capitalista (MENDES DA SILVA, 2017, p. 14).

As ideias de “homem cordial brasileiro” e “democracia racial” difundidas nos anos 1930 influíram diretamente na construção de um imaginário social negativo não só em relação a negros, mas também a indígenas. Assim, percebe-se a existência de um imaginário social racista, construído historicamente, que ignora o papel do negro na construção do Brasil.

Müller (2009) insiste em dizer que o(a) professor(a) também compartilha o imaginário racista que há em nossa sociedade e, assim, atua na (re)produção do racismo, seja por omissão, seja por desconhecimento. Conforme se lê:

Esse imaginário social compõe o quadro de fundo desse racismo invisível. Existe, mas é difícil de denunciar porque é sutil, encoberto e, muitas vezes, sequer é percebido por aqueles que o manifestam ou aqueles que deles são vítimas. Resultando que só aparece em sua magnitude através das análises estatísticas sofisticadas, que isolam os

efeitos de diversas variáveis para identificar tão somente os efeitos da variável ‘cor’ (MÜLLER, 2009, p. 35, grifo nosso).

De 2003 até este momento são muitos os desafios, as perspectivas e as iniciativas de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas. As iniciativas ainda são muito tímidas e, muitas vezes, segue dependendo do esforço individual dos docentes. As instâncias federal, estadual e municipal pouco têm feito para que a efetivação da lei em questão se tornasse realidade nos sistemas de ensino. Mesmo com uma formação inicial e continuada deficiente de professores(as), com ou sem obstáculos, ainda há muito o que fazer para a construção de um projeto de sociedade na qual todos os sujeitos sejam incluídos e respeitados.

A iniciativa aqui proposta é a implementação da Lei nº 10.639/03 através do cinema, uma vez que este último se tornou um recurso didático bastante utilizado no ensino de História hoje. Na busca de possibilidades da construção de uma educação antirracista e de tornar real a Lei nº 10.639/03 nas escolas, optamos por propor um trabalho com filmes da primeira fase do Cinema Novo (1960-1964) no ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Neste período foram retratados os aspectos da história e da cultura dos negros na grande tela. O crítico e cineasta brasileiro David Neves (1968) definiu o Cinema Novo como um movimento cinematográfico antirracista, por isso a necessidade de abordá-lo neste estudo, pois tentou não reforçar representações negativas das imagens dos negros, como fizeram outras produções cinematográficas anteriores aos anos 1960.

“História com cinema”: possibilidades de uso de filmes da primeira fase do Cinema Novo (1960-1964) em salas de aula

Segundo Schmidt e Cainelli (2009), um filme deve ser encarado como produto da sociedade que o fabricou. Nesse sentido, um filme é usado para fins didáticos com o intuito de situá-lo em seu contexto de produção. Ele sempre traz consigo as marcas da sociedade que o produziu, por isso deve ser lido como “sintoma de sua época” (LAGNY, 2012, p. 26). Assim, seu uso hoje é indispensável como método de ensino, pois possibilita o diálogo do(a) aluno(a) com experiências humanas passadas e desenvolve o sentido da análise histórica.

Felipe (2015, p. 43) afirma que situar o filme em seu contexto de produção é “reconstruir a cultura e a documentação histórica”. O significado cultural de um filme é formado no contexto histórico-social em que é visto ou produzido (FELIPE, 2015). Trabalhá-lo em salas de aula exige do professor que ele próprio amplie sua concepção e uso do próprio documento histórico. Exige, também, um aprofundamento sobre o conhecimento acerca da constituição da linguagem cinematográfica, buscando superar a ideia de que o filme serve apenas como ilustração do passado, de sua exposição ou de seu discurso.

Segundo Lagny (2012), cabe ao historiador avaliar o “valor de verdade” de um filme e construir significados sobre ele. O historiador, ao fazê-lo falar, o transforma em documento que passa a despertar o interesse de docentes, que buscam cada vez mais introduzi-lo como material didático no ensino de História.

Por seu valor documental e por possuir uma linguagem singular, cuidados devem ser tomados ao utilizar filmes no ensino de História. Um dos cuidados é não buscar no filme a “verdade histórica”. O filme apresenta um discurso sobre o passado tomado pela subjetividade (CAPARRÓS-LERA E ROSA, 2013).

Embora presente nas salas de aula, o cinema ainda não é utilizado de forma adequada, como uma ferramenta didático-pedagógica que exige uma metodologia específica. Não podemos enxergar o cinema somente como espetáculo da diversão, entretenimento ou função ilustrativa. Isso ocorre porque estamos inseridos em uma prática cultural que se apropria do cinema apenas como um produto cultural que distrai, diverte e comunica. Usar filmes desta forma torna o processo de ensino e aprendizagem em História carente de reflexões e metodologias. Quando se trata de representações sobre os negros no cinema brasileiro a atenção deve ser dobrada, pois são representados de forma estereotipada.

Dessa forma, Caparrós-Lera e Rosa (2013) apontam que a dificuldade enfrentada pelos(as) professores(as) é o desconhecimento das particularidades da linguagem cinematográfica e a inquietação incide em como as narrativas fílmicas podem contribuir no ensino de conteúdo histórico.

Nesse sentido, os filmes carregam consigo “armadilhas” que só podem ser evitadas a partir de um olhar crítico e de conhecimento da estética, técnicas e linguagem cinematográfica. Ou seja, é necessário o aprendizado da linguagem cinematográfica. Tal

aprendizado consiste em nos tornar capazes de ler as produções fílmicas de forma produtiva e crítica. Assim, defendemos o uso de filmes como fonte histórica no fazer pedagógico para análise e compreensão de diferentes sujeitos, da diversidade cultural e étnico-racial e dos fatos históricos.

Diante disso, partimos do pressuposto de que o cinema pode ser um valioso recurso didático para implementar a História e a Cultura Afro-brasileira na educação básica. É necessário também enxergar os filmes como possibilidade pedagógica que desperta inquietações e reflexões sobre a realidade social e questões desafiadoras no tempo presente. O cinema não pode ser tratado como fim em si mesmo, mas como testemunho do tempo em que foi fabricado, o qual só “fala” quando é “perguntado” e problematizado. Ele deverá responder às indagações de professores(as) que tem como referência o conteúdo histórico a ser ensinado, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente.

No contexto de implementação da Lei nº 10.639/03 em salas de aula, torna-se necessário a construção de representações positivas da população negra no Brasil. Para tanto, é preciso desconstruir a visão eurocêntrica arraigada em nossa sociedade que contribui tanto para construção de imagens negativas de negros(as) quanto para limitar e distorcer a participação deles(as) na formação de nossa sociedade.

Ao buscar construir uma educação antirracista, apresentamos alguns filmes da primeira fase do Cinema Novo que podem apresentar imagens positivas de homens negros e mulheres negras. É o que verificamos em “Aruanda” (NORONHA, 1950; 1960); “Barravento” (ROCHA, 1961); “Cinco vezes favela” (DIEGUES; HIRSZMAN; FARIAS; BORGES e ANDRADE, 1962); “Bahia de todos os Santos” (NETO, 1961); “A grande feira” (PIRES, 1961) e “Ganga Zumba” (DIEGUES, 1963), entre outros. “Ganga Zumba” (1963), dirigido por Cacá Diegues, por exemplo, pode ser utilizado em sala de aula para desconstruir a visão de que os negros eram vítimas do sistema escravista e enxergá-los como atores sociopolíticos e como sujeitos históricos que tiveram uma participação efetiva na construção da identidade nacional. Não cabe aqui fazer uma análise detalhada de cada filme, mas mostrar como podemos incorporá-los no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Contudo, Stam (2012) alerta que tanto as imagens negativas quanto as imagens positivas de negros(as) no cinema podem apresentar ciladas metodológicas. Então, ao

DOSSIÊ

analisar os filmes, devemos perguntar: positivo e negativo para quem? Neste sentido, um filme que apresenta imagens positivas é tão suspeito quanto um filme repleto de imagens negativas.

Os filmes da primeira fase do Cinema Novo evitaram retratar a indiferença e a exploração do exotismo e condenou os estereótipos raciais das Chanchadas e da Vera Cruz. Os personagens Grande Otelo e Oscarito, por exemplo, encenaram papéis que serviram como a tradução da “democracia racial”. No entanto, havia diferenças no tratamento dos personagens que estes atores interpretavam: Grande Otelo assumia uma posição subalterna em vários filmes ao lado de Oscarito. Isso reforça as ambiguidades próprias do contexto brasileiro dos anos 1950. Assim, devemos ser cuidadosos ao analisar os filmes, pois eles “são portadores de tensões e ambiguidades” (MENDES DA SILVA, 2017, p. 29).

A escolha da primeira fase do Cinema Novo justifica-se pelo fato de o Cinema Novo ter renovado a estética do cinema brasileiro e por ter sido um movimento cinematográfico “antirracista”, conforme afirma Neves (1968). Percebe-se que os filmes produzidos entre 1960 e 1964 retratam os aspectos, a história, a cultura e os problemas da população negra. Os filmes desta fase, em geral, são carregados de significados políticos e sociais de sua época e contestam as produções fílmicas influenciadas pela linguagem cinematográfica de Hollywood.

Contudo, Carvalho (2011) aponta que os filmes do Cinema Novo não fazem uma investigação profunda da história e cultura negra. Para Costa (2014), o Cinema Novo concentra-se em adotar uma postura política, deixando de abordar elementos importantes da cultura popular brasileira, como o carnaval e as festas populares. Trata-se de um “cinema de esquerda” que tem como proposta um projeto, em termos de estética e linguagem cinematográfica, para o povo brasileiro em que as representações dos negros estão submetidas às lutas políticas que marcaram a época (CARVALHO, 2011). Nesse sentido, as Chanchadas da Atlântida não se enquadraram no projeto que as esquerdas brasileiras haviam elaborado. Com isso, houve uma mudança substancial no tratamento da questão racial, quando comparados aos filmes dos anos anteriores.

Assim, o Cinema Novo, ainda com marcas da década anterior, retrata o universo popular brasileiro com ousadia estética e visão política de seus realizadores (COSTA, 2014). Temos, então, a construção de um cinema brasileiro com temas e estilos

originais. Nesse sentido, a presença negra nos filmes do Cinema Novo recebe um novo tratamento cinematográfico em que se combateu as ambiguidades em relação à representação racial e comédias simplistas, preconceituosas de outros movimentos cinematográficos até aquele momento. As representações dos negros devem estar relacionadas às revisões, críticas e inovações estéticas propostas pelo Cinema Novo (MENDES DA SILVA, 2017).

Com efeito, os negros, em termos de Cinema Novo, ocuparam o centro da cena, assumiram papéis de cunho social e político e passaram a ser alvo de questões sobre a construção da identidade do povo brasileiro. Ao usar os filmes da primeira fase do Cinema Novo no ensino de História e Cultura Afro-brasileira, apontamos a necessidade de se pensar a participação dos negros na formação da identidade nacional, bem como pensar o papel deles em cada filme. Conforme Mendes da Silva,

cabe à análise de como os estudos sobre o negro, o debate sobre a existência ou não do racismo na sociedade brasileira e a formulação de uma cultura nacional (que conta com a presença fundamental de elementos da cultura negra) por parte de artistas e intelectuais da época ocupam um papel na constituição da estrutura dos filmes em questão. Em outras palavras, interessa determinar se o negro fornece apenas matéria aos filmes (através dos temas ligados à cultura, principalmente) ou se também atua na formação do que há de essencial para o significado destas obras enquanto valor estético (MENDES DA SILVA, 2017, p. 36).

Assim, cabe entender como o Cinema Novo encena suas representações raciais e identificar quantas representações dos negros são encenadas nos filmes em questão, tendo como base os estereótipos, as caricaturas e os arquétipos enumerados por Rodrigues (2001) em seu livro pioneiro “O Negro Brasileiro e o Cinema”: o “preto velho”, a “mãe preta”, o “Crioulo Doido”, entre outros. Relacionar o cinema com as questões raciais não é uma tarefa simples. Por isso, o livro de Rodrigues (2001) apresenta algumas lacunas que podem abrir inúmeros caminhos para novas pesquisas:

a dificuldade de pesquisa em um terreno tão rarefeito de informações como este deixou suas marcas no livro, que peca por certa generalidade e por um esquema de construção de arquétipos que engessa a análise. Nesse esquema rígido, perde-se a ambiguidade e as tensões inerentes à luta por representação que atravessam a maioria dos filmes (CARVALHO, 2011, p. 26-27).

Para Stam (2008), Rodrigues apresenta apenas uma “tipologia” informativa, útil e sugestiva sobre o negro brasileiro no cinema. Stam (2008) acrescenta que muitas vezes essas categorias se fundem, sendo difícil distingui-las.

Além disso, faz-se necessário pensar como as noções de estereótipos e representações podem ser úteis na análise das narrativas fílmicas. Segundo Stam (2012), a análise de estereótipos tem sido imensamente útil na medida em que podemos identificar no cinema padrões estruturais de preconceitos que até então pareciam constituir apenas fenômenos aleatórios.

Utilizar o cinema no ensino de História e Cultura Afro-brasileira implica resolver o problema de atribuição quando localizamos um negro num filme. Santiago Júnior (2013) coloca algumas questões dos pontos de vistas político e heurístico sobre os problemas da atribuição, da representação e da autorrepresentação dos negros no cinema brasileiro:

Tratar-se-ia de raça, etnia, cor ou o que? Tratamos de africanidade quando dizemos ‘afro-brasileiro’ e de racialidade quando designamos ‘negro’? Quando localizamos um negro num filme, o que vemos? O equivalente de uma nomeação linguística (‘isto é um negro!’) só que visualmente? No caso de haver essa nomeação como medir se ela é do nativo ou do observador? (SANTIAGO JÚNIOR, 2013, p. 05).

São questões importantes e desafiadoras. Para Santiago Júnior (2013, p. 05), “a presença dos negros nas imagens enfrenta a dificuldade da atribuição e da autoatribuição, ou seja, de saber quem nomeia o negro negro”. Ainda segundo o autor (2013), os campos sociais em que o termo e a imagem negro oscilam são a “racialidade”, a “etnicidade”, a “negritude” e a “brasilidade”, resultados de processos históricos sociais. Assim, expressões como “cultura negra”, “cinema negro”, entre outras, são atribuições que estabelecem elos com a formação e a construção das imagens dos negros em nosso cinema (SANTIAGO JÚNIOR, 2013).

As possibilidades de uso dos filmes da primeira fase do Cinema Novo parte da abordagem “história com cinema”, na qual busca-se analisá-los como documentos históricos para estudar a sociedade que os construiu. Assim, interpretá-los implica perceber os significados que eles possuem no contexto histórico e social do qual participam. Nesse sentido, analisar a presença dos negros no cinema é fazer a correspondência entre o contexto no qual o filme foi produzido e o tipo de

representação do negro encenada nele. Além disso, buscar os elementos narrativos de um filme requer sempre o uso da dupla pergunta: ‘o que um filme diz e como o diz?’ (NAPOLITANO, 2005).

O cinema se constitui de várias linguagens e fala-nos através de várias vozes sociais que formam contrapontos extremamente complexos (LOTMAN, 1978). Ao utilizá-lo em salas de aula, construímos estratégias de diálogos e conhecimentos. Os filmes da primeira fase do Cinema Novo podem ser usados para discutir e superar a concepção racista e etnocêntrica que marcaram as produções cinematográficas até aquele momento. Buscar construir imagens positivas da população negra através do cinema brasileiro é um dos caminhos possíveis para se pensar uma escola voltada para a pluralidade e a diversidade.

Considerações finais

Nossas experiências e práticas sociais se alteraram quando passamos a conviver com o cinema. O cinema apresenta, de maneira complexa, diferentes agentes sociais e perspectivas culturais diversas. Ele amplia nossa visão sobre diversos temas que permeiam nossa sociedade. Dentre esses temas, temos a presença do negro no cinema brasileiro. Com base nisto, discute-se neste texto o uso de filmes em que há a presença negra como uma das possibilidades de se trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira em salas de aula.

O cinema é uma linguagem com ruídos e silêncios complexos. Por isso, insistimos sempre em apertar a tecla do uso de filmes, sejam eles com temáticas raciais ou não, com metodologias adequadas. Sem metodologias adequadas, os filmes perdem sua eficácia no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

O cinema deve ser incorporado nas salas de aula para enriquecer o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e não ser usado como puro entretenimento. Poucos professores(as) conseguem explorá-lo de forma adequada, o que pode deixar as discussões sobre as questões raciais no Brasil empobrecidas. Isso porque ainda há uma lacuna na formação de professor(as) sobre o uso do cinema no ensino de História, o que reforça ainda mais o estereótipo relacionado ao professor que leva filmes apenas

para ocupar o tempo dos(as) alunos(as), sendo taxado de preguiçoso e desmotivado: “aquele que não quer ensinar”.

Para Nova (1996), a prática de análise histórica de um filme é dificultada pela falta de preparação de professores(as) nos campos teórico e técnico. A questão é não tornar-se um especialista em estudos de cinema, mas ter domínios básicos sobre a relação Cinema e História, Cinema e Educação, considerando a imagem como um elemento fundamental do processo de aprendizagem contemporâneo.

Ter um domínio básico da linguagem cinematográfica é desfrutar junto aos alunos o máximo das potencialidades educativas dos filmes. Assim, precisamos superar a prática social de utilização do cinema como ilustração ou lazer. O cinema é um suporte de interpretação da realidade e de constituição da imagem de um determinado povo e sua cultura. A abordagem da primeira fase do Cinema Novo é importante para pensarmos que o Brasil real é constituído de um povo mulato, branco e também negro.

O uso do cinema no ensino de História e Cultura Afro-brasileira é uma possibilidade de pensar sobre a construção de um currículo que contemple o “outro”. A utilização do cinema só será favorável ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira se pretendermos construir uma sociedade multirracial que tenha como base a diversidade cultural. É importante trabalhar com o cinema numa perspectiva crítica, levando em consideração o registro humano que necessita ser interpretado e desconstruído (FELIPE, 2015). Diante disto, o(a) professor(a) pode criar suas próprias metodologias para o uso de filmes em salas de aula a partir de diferentes abordagens e possibilidades.

O uso didático do cinema “permite uma experiência estética e expressa dimensões da sensibilidade das múltiplas linguagens e narrativas humanas” (FELIPE, 2015, p. 49). O cinema como uma prática didática, além de ampliar a capacidade de desenvolver sensibilidades, possibilita o(a) aluno(a) construir novos conhecimentos.

Ao utilizar filmes como uma das possibilidades de se trabalhar a História e Cultura Afro-brasileira em salas de aula, o(a) professor(a) deve ter em mente os limites próprios da linguagem cinematográfica. O cinema é uma manifestação, um registro e uma leitura de uma época, por isso deve ser lido e trabalhado de forma cautelosa e criticamente. Por ser um documento de época, o cinema oferece elementos que auxilia a interpretar realidades construídas nos seus aspectos menos perceptíveis (FONSECA, 2003).

Lembrando Fonseca (2003), o filme é importante como instrumento questionador do conhecimento e dos conceitos construídos historicamente, quando estes são apresentados de forma acrítica. Os conceitos apresentados por meio da articulação narração e imagens permite ao aluno a possibilidade de investigar, relacionar e articular as ideias transmitidas oral e visualmente. Assim, somos atraídos não apenas pela construção da realidade que o cinema apresenta, mas sim pela possibilidade dele ser usado para fins didáticos no ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

A Lei nº 10.639/03 representa um avanço ao possibilitar a construção de uma educação multicultural e antirracista. Contudo, muito precisa ser feito para que a lei em questão não se torne “letra-morta”, mas seja letra que faça surgir mudanças. Isto posto, as ideias presentes neste texto não estão acabadas, e sim abertas para incorporar novas reflexões, novas letras, ou seja, abertas para o novo que sempre virá.

Referências

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. Estudos feministas, Florianópolis, setembro-dezembro, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300016/9190> Acesso em: 24 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAPARRÓS-LERA, Josep María; ROSA, Cristina Souza. O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de História. Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, p. 189-210, 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2014/06/7.pdf> Acesso em: 02 jan. 2018.

CARVALHO, Noel dos Santos. O cinema em negro e branco. In: SOUZA, Edileuza Penha de (org.). Negritude, cinema e educação: caminhos para implementação da Lei 10.639/03. v. 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COSTA, Érica Ignácio. Cinema Novo: um cinema de rupturas. In: SIRINO, Salette Paulina Machado e PINHEIRO, Fabio Luciano Francener. Cinema Brasileiro na escola: pra começo de conversa. Curitiba: Unespar, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido. O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. Didática e Prática de Ensino de História. Campinas: Papirus, 2003.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; NEVES DA SILVA, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alessandra Borges (orgs.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius; NEVES DA SILVA, Carolina Mostaro; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

LAGNY, Michèle. Imagens audiovisuais e História do tempo presente. Revista Tempo e Argumento, v. 4, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180304012012023> Acesso em: 04 fev. 2018.

LOTMAN, Yuri. Estética e Semiótica do Cinema. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de professores e perspectivas para a implementação da Lei n. 10.639/2003. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

NEVES, David. O Cinema de Assunto e Autor Negros no Brasil. In: Cadernos Brasileiros: 80 anos de Abolição. Rio de Janeiro, Ano 10, n. 47, 1968. p. 75-81.

NOVA, Cristiane Carvalho. O cinema e o conhecimento da história. O Olho da História, Salvador, v. 2, n.3, p. 217-234, 1996. Disponível em: http://www.academia.edu/300773/O_Cinema_Eo_Conhecimento_Da_Hist%C3%B3ria . Acesso em: 15 mar. 2015.

OLIVEIRA, Keila Souza; RIBEIRO, Cândida Cespedes. A construção da imagem positiva do negro: o cinema negro como ferramenta de implementação da Lei 10.639/03. Humanidades em contexto: saberes e interpretações. Instituto de Ciências Humanas e Social, UFMT, 2014. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/seminarioichs/seminarioichs2014/paper/view/1180> Acesso em: 18 dez. 2017.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Lei n. 10.639/2003: desafios e perspectivas para a implementação dos conteúdos afro-brasileiros nas escolas. In: SOUZA, Maria Elena Viana (org.). Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei n. 10.639/2003. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

RODRIGUES, João Carlos. O Negro Brasileiro e o Cinema. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2001.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das C. F. Da favela ao terreiro: visualidade e espacialidade negras no cinema brasileiro (1948-1962). XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal – RN, 22 a 26 de Julho, 2013, p. 01-17. Acesso em: 23 nov. 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364683776_ARQUIVO_Dafavelaaoterreiro.pdf Acesso em: 16 dez. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Caroline Mendes da. O negro no cinema brasileiro: uma análise fílmica de Rio, Zona Norte e A grande cidade. São Paulo: LiberArs, 2017.

STAM, Robert. Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro. Tradução de Fernando S. Vugman. São Paulo: Edusp, 2008.

TURNER, Graeme. Cinema como prática social. Tradução de Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.



PROPAGANDAS TELEVISIVAS EM AULAS DE QUÍMICA:

POSSIBILIDADES PARA DISCUSSÕES
SOCIOCIENTÍFICAS

TELEVISION ADVERTISING IN CHEMICAL CLASSES:
POSSIBILITIES FOR SOCIO-SCIENTIFIC ISSUES

Taysa da Silveira Chrysostomo*
Jorge Cardoso Messeder**

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido em um curso de Licenciatura em Química, e teve como objetivo principal estimular o uso de propagandas televisivas como recursos didáticos audiovisuais, a partir do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e da abordagem de Questões Sociocientíficas (QSC). A atividade se desenvolveu em oficinas pedagógicas, onde os licenciandos propuseram ensaios de aulas. Os resultados mostraram que os professores formadores devem estabelecer contextos que possibilitem incorporar práticas inovadoras na sala de aula, com a interação dos licenciandos, em diálogos e reflexões críticas para questões sociocientíficas.

PALAVRAS-CHAVE: Propagandas Televisivas. Ensino CTS. Questões Sociocientíficas.

ABSTRACT

This work was developed in a degree course in Chemistry, and had as main objective to stimulate the use of television advertisements as audio-visual didactic resources, from the Science-Technology-Society (STS) approach and the Socio-Scientific Questions approach. The activity was developed in pedagogical workshops, where the undergraduates proposed chemistry classes. The results showed that teacher trainers should establish contexts that allow the incorporation of innovative practices in the classroom, with the interaction of the graduates, in dialogues and reflections critical to socio-scientific questions.

KEYWORDS: Television Advertisements. Teaching CTS. Socio-Scientific Issues.

* Graduação em Química pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Mestre em ensino de ciências (IFRJ). Atualmente é Professora Docente I da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. taysachrys@yahoo.com.br

** Graduação em Química Industrial pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestrado e doutorado em Ciências pelo Instituto Militar de Engenharia (IME). Atualmente é professor Associado II do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ). jorge.messeder@ifrj.edu.br

Introdução

A recomendação da utilização de recursos audiovisuais (RAV) para o ensino é discutida desde o fim da década de 1990 e início do XXI para todas as faixas etárias incluindo da Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) ao Ensino Superior. Há recomendações aos seus usos desde os documentos elaborados para este setor na década de 1990, por exemplo, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9342/96 (BRASIL, 1996), até dados mais recentes da Resolução do CNE/CP 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 2015).

Para que se tenha um ensino básico melhor adaptado a esta realidade é preciso que os professores atuantes neste segmento conduzam adequadamente o processo de ensino e que os formadores dos futuros professores sejam comprometidos com o estímulo à promoção de uma atividade docente consciente de sua importância e da necessidade de seu constante aperfeiçoamento para atender as demandas da sociedade e as lacunas destoantes entre ensino e realidade social.

Acredita-se que o incentivo aos licenciandos para a utilização de recursos didáticos variados e associados ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), possa ser uma das alternativas, embora por si só não seja suficiente, para a atuação mais apropriada para ensino na sociedade emergente. Um dos pontos de destaque se centraliza na exploração da relação mídia-sociedade, no que concerne a influência da televisão (TV) no comportamento social dos alunos, fato que vem sendo estudado, por exemplo, através da percepção de propagandas/publicidade comercial.

O papel da TV atualmente é mais que de entretenimento, mas também de função social devido à sua capacidade de atingir públicos variados e uma vez que a abordagem própria deste veículo de informação, “estabelece com sucesso uma comunicação significativa com um grande e variado quantitativo de pessoas” (ALVES e MESSEDER, 2011). É, portanto, inegável a influência deste meio de comunicação de

massa no ambiente escolar enquanto participe da cultura do alunado. Confirmando isto, tem-se que o aparelho de televisão se encontra em aproximadamente 95% dos lares brasileiros, de acordo com o Censo 2010, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e 95% dos brasileiros veem TV (BRASIL, 2014, p.7). Tal constatação nos leva a perceber a importância social que os recursos midiáticos impõem sobre a sociedade e o quanto os indivíduos tendem a trazer para a escola essa influência recebida pela TV, ressaltando a importância da mídia-educação, uma vez que a sociedade moderna tem no uso da imagem e do som uma de suas principais características (ROSA, 2000, p. 33).

Dos dados anteriores, pode-se supor que, para uma exploração didática dos conceitos científicos presentes na publicidade, principalmente dos veiculados exclusivamente na TV, se faz necessário um planejamento para situar uma abordagem desses conceitos possível de ser tratada em sala de aula com a finalidade de se tornar um método eficaz de apreensão dos conteúdos científicos pelos estudantes.

Vislumbrando a reflexão acerca dos recursos didáticos, e sabendo que são encontrados na literatura destinada ao Ensino de Ciências, uma quantidade expressiva de publicações relativas ao uso de TIC, e também vários textos sobre a utilização de RAV nas salas de aula, verifica-se a possibilidade de obtenção de um bom embasamento teórico a esse respeito. Vasconcelos et al. (2017) defendem que “as TIC, necessitam estar enraizadas nas estratégias de todos os professores, o que requer que sejam incluídas na formação inicial e nos programas de formação continuada, uma vez que muitos docentes não tiveram contato ainda com estas ferramentas” (p. 158).

Um ponto bastante relevante é a influência da mídia (ressaltando-se a força da mídia televisiva) no consumo que é evidenciada em trabalho de Castro e Rozemberg (2015), podendo suscitar variadas discussões entre o professor e o aluno e entre seus pares no processo de ensino-aprendizagem, quando explorada didaticamente e com um bom papel de mediação.

Dada a importância de o licenciando ainda na sua formação inicial receber estímulo ao uso das TIC em sala de aula, assim como de RAV, propôs-se um trabalho, ancorado no uso de propagandas televisivas como recursos didáticos, como forma de possibilitar aos acadêmicos este contato na formação inicial.

Como base teórica norteadora dessa pesquisa, temos a dissertação de mestrado intitulada “Propagandas televisivas como recursos didáticos: concepções, investigações e práticas na licenciatura em química” (CHRYSTOMO, 2016). Nesta pesquisa ficou caracterizado que o uso deste tipo de publicidade em sala de aula contribui para a formação do licenciando colaborando com sua criticidade, reflexão e exercício da prática pedagógica, e conseqüentemente para sua formação.

Outro fator a ser considerado é a perspectiva CTS (Ciência -Tecnologia-Sociedade) no Ensino de Química, que também não se encontra abrangente na abordagem dos diversos conteúdos da disciplina. O uso de comerciais de TV como recurso didático pode contribuir para uma abordagem CTS no ensino de Química, uma vez que este material faz parte do cotidiano do aluno, exercendo uma função sociocultural. De acordo Firme e Teixeira (2011) “é chamada de abordagem CTS para o ensino das Ciências naturais todas as propostas que advogam o uso do conhecimento científico no contexto social” (p. 294).

Foi feito um levantamento bibliográfico que fundamenta a possibilidade do uso de propagandas televisivas como RAV, por professores em exercício, e os possibilite a compreender a eficácia de tais recursos. Para isto, foram realizadas oficinas pedagógicas, com a finalidade de se verificar as análises e percepções das propagandas selecionadas, por professores de química em formação.

Sabe-se que os materiais publicitários desejam incutir nos alunos/telespectadores, nada mais que a promoção do consumo. Para tal, é frequente o uso de termos e conceitos científicos, assim como imagens que aludam este meio (laboratórios, clínicas, entre outros) como forma de persuasão e confiabilidade de um produto.

O emprego das propagandas de TV no ensino de Química/Ciências se justifica como recurso perante a falta de tempo disponível para aplicação de vídeos mais longos, por serem vídeos de curta duração, e que podem ser facilmente compartilhados entre os alunos, verificando-se que podem ser amplamente discutidos assim como um filme, por exemplo, mas que demanda mais tempo de aplicação. Este contraponto é necessário uma vez que docentes percebem que, devido à necessidade atual de cumprimento de um extenso currículo, resta pouco tempo disponível para outras práticas pedagógicas e a inserção de outros recursos além do livro didático, quadro e giz.

Nesta pesquisa pretendeu-se explorar o modo como os professores podem se utilizar destes materiais com fins educacionais, promovendo uma variedade do que é estabelecido como espaço educacional.

Relações possíveis entre publicidade e ensino

A publicidade televisiva objetiva atingir um público amplo e variado utilizando, para tal, diversos artifícios. A sua finalidade principal é promover um produto ou serviço alavancando seu potencial de venda, portanto se utiliza de diferentes estratégias para tomar a atenção do seu público/espectador, como por exemplo, os estudos de mercado. O seu caráter meramente informativo já não cumpre a necessidade atual que é a de incentivar o consumo e com isso a publicidade foi aprimorando suas técnicas para o alcance deste objetivo.

Com o surgimento da TV no Brasil, em setembro de 1950 (a TV Tupi), a publicidade cresceu com um viés de competitividade dentre marcas de um mesmo tipo de produto nas prateleiras de supermercados, correspondendo a uma, então, publicidade comparativa. Os ares de progresso, modernização e liberdade predominantes nos anos de 1950 influenciaram diretamente a publicidade. O surgimento de uma legislação específica para a propaganda, em 1968, deu a esta o caráter de negócio, propiciando avanço das técnicas e ferramentas de marketing associando promoção, vendas, e publicidade formatando os moldes que se estabeleceram até a atualidade. Outro momento importante do setor foi a criação do Conselho Nacional de Auto-Regulação Publicitária (CONAR), em 1980 (SEVERINO et al. 2011, p. 4-6), que é o órgão responsável pela regulamentação das propagandas, ainda hoje.

Ao longo dos anos, por conta do embasamento em estudos de mercado, influência dos estudos da Psicologia Social, da Sociologia e mesmo da Psicanálise, imprime-se uma motivação inconsciente ao consumo, implícita nas propagandas que tem como sua principal função despertar o desejo de obtenção de um produto (JOLY, 2004, p. 70) e (SEVERINO et al., 2011, p. 4-6). Isto é importante, pois com base nesta característica presente na publicidade contemporânea, a sua utilização como recurso didático é possibilitada por meio de análise crítica de suas exposições, a serem

evidenciadas em sala de aula, conforme se dá a proposta de trabalho que pretende-se implementar.

A publicidade tem o papel de tornar desejável o consumo sem ter o compromisso de expor todas as atribuições de um determinado produto, mas enfatizando aquelas que alavanquem seu potencial de venda, com base na cultura e nos aspectos sociais, mostrando uma realidade idealizada (GONZAGA; MOREIRA, 2008, p. 77-78) e (OLIVEIRA; ROMEA; MARCELLINO, 2011, p. 543).

Apropriar-se do que é transmitido pela mídia televisiva significa transitar por uma via já conhecida pelos estudantes uma vez que “acostuma, desde pequenos, a valorizar essa forma de lidar com a informação, atraente, rápida, sintética, o que traz consequência para a capacidade de compreender temas mais abstratos de longa duração e de menos envolvimento sensorial” (MORAN, 2007, p. 20).

Ainda conforme afirma Moran (2007) “O ritmo alucinante da televisão, utilizando vários canais sensoriais e linguagens simultaneamente, favorece esse tipo de conhecimento da assimilação imediata”. Tal interferência muitas vezes prejudica a criticidade dos estudantes devido à proposta de absorção simultânea a captação das informações.

Corroborando com o que foi apresentado, segundo os PCN, há a recomendação de que “a utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta” (BRASIL, 1997, p. 67).

Propagandas como recurso em sala de aula

É por meio desta observação da forma como a publicidade pretende investir no consumo que temos abertura pedagógica para utilizá-la como recurso didático. As sucessivas repetições da publicidade na TV, que é representativa da mídia – embora não o seja somente – facilitam a sua memorização, desta forma a função social da propaganda/publicidade se apresenta no meio escolar.

No que diz respeito à imagem, para Joly (2004), trata-se de uma “produção consciente e inconsciente de um sujeito”, de uma “obra completa e perceptível” e que “mobiliza tanto a consciência quanto o inconsciente de um leitor ou de um

telespectador” e isto influencia na interpretação destas. Pressupõe-se, então, o mesmo efeito nos audiovisuais.

Para o uso didático da publicidade veiculada na TV (RAV), seria desejável a escolha de propagandas que sejam previamente conhecidas do público-alvo, pela facilidade de reconhecimento e abertura que o recurso pode vir a ter contribuindo para o sucesso da prática, entretanto uma proposta de propaganda desconhecida do público, não chega a ser um impedimento para tal prática, uma vez que o material provocaria o mesmo efeito perante uma análise didática (reflexão, criticidade, dentre outros).

A análise detalhada da propaganda na qual é pretendida a utilização como recurso didático, deve atender critérios bem definidos de análise técnica e crítica. A importância de uma análise audiovisual requer atenção máxima aos detalhes fornecidos pelo material midiático, já que sua função/finalidade difere completamente dos objetivos pedagógicos pretendidos. Vale lembrar que o objetivo do material publicitário está ancorado no desejo de consumo pelo reforço da mensagem transmitida; de outro modo o objetivo educacional deverá se fixar na desconstrução da mensagem midiática a fim de usufruir o que for pertinente didaticamente.

De modo geral a análise de uma mensagem deve seguir passos cuidadosos já que a propaganda dispõe de um conjunto de conteúdos agregados que informam e promovem um produto/serviço. Para Joly (2004) uma análise deve ser feita a serviço de um projeto e com este intuito devemos primeiramente nos colocar do lado em que estamos de fato, ou seja, como receptores. Outro aspecto é de que a mensagem serve como comparativo com outras interpretações e que num dado momento e circunstâncias (contexto de emissão e recepção) estas interpretações podem ser diferentes, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo (sendo mais plausível se efetuadas coletivamente). Para tanto, o trabalho do analista, ainda segundo esta autora, é perceber o paradoxo entre a aparente naturalidade da mensagem com sua manipulabilidade.

A linguagem empregada nas propagandas tende a ser mais diretiva e a mais simples possível, de modo que a sua mensagem principal (ou seja, aquela que pretende-se imprimir no inconsciente do consumidor) seja amplamente difundida. Isto é perceptível desde as propagandas de campanhas educativas até as específicas de marketing.

No que concerne à apresentação/aplicação da propaganda como recurso é profícua a reaplicação da mesma, diversas vezes, paralelamente a explanação do mediador (que pode ser um professor ou um pesquisador), com a finalidade de explicitar a mensagem contida e os conteúdos passíveis de abordagem. Tal fator é o ponto de partida dos pressupostos teóricos para a análise deste tipo de vídeo sob o ponto de vista científico e não apenas na abordagem corriqueiramente comum.

Professores de ciências e o uso de recursos audiovisuais: uma revisão pertinente

A utilização das TIC como forma de promover o ensino não é bem difundido entre os professores o que demonstra uma deficiência na sua formação inicial que devido ao pouco contato com este tipo de método de ensino e pouca exploração dos RAV transfere tal limitação para a sua prática, podendo causar um entrave na utilização futura de materiais midiáticos em sala de aula. O encorajamento para o uso de material midiático com fins pedagógicos não é normalmente observado na formação de professores, de acordo com textos que tratam desta temática, concluindo-se uma incongruência entre teoria e prática voltadas para sala de aula.

A introdução de materiais midiáticos como suporte à educação ainda na fase de formação inicial é um componente cuja finalidade principal a partir de suas possibilidades de abordagem e exploração é destacar conceitos que possam ser didaticamente e pedagogicamente aprofundados de acordo com as demandas escolares, pelos futuros professores, estimulando-os a percepção social desta prática verificando suas investigações e concepções (CHRYSTOMO e MESSEDER, 2016).

Isso requer um entendimento de linguagem e mensagem midiática, muitas vezes nunca incentivada na graduação. A intenção de uma melhor compreensão da mensagem requer uma desconstrução para uma possível reconstrução, melhor fundamentada, da mensagem, que atenda os requisitos didáticos, pois “aguçando a observação e o olhar, aumenta os conhecimentos, e desse modo, permite captar mais informações” (JOLY, 2004, p.47). Tamanha é sua amplitude tal que:

Por isso, uma das funções primordiais da análise é sua função pedagógica. Embora possa se exercer num contexto institucional como a escola ou a universidade, a análise com objetivo pedagógico,

não se atém a ele. Pode ser feita nos locais de trabalho, na qualidade de extensão cultural, mas também na própria mídia que utiliza a imagem. O que pode ser uma boa maneira de o espectador escapar à impressão de manipulação, aliás, tão temida (JOLY, 2004, p.48, grifo da autora).

Necessita-se que o docente já após sua formação inicial saiba conduzir os estudantes à análise crítica do que é veiculado na mídia (OLIVEIRA, 2014, p. 15-16). Esse domínio é imprescindível para que a utilização desses recursos seja promovida em situações adequadas, na qual a exploração desse material seja vantajosa para o ensino-aprendizado. Logo, a atividade docente é fundamental para o desenvolvimento, com êxito, das atividades de análise.

Vale explicitar que uma base acerca dos processos de ensino aprendizagem deve ser previamente firmada pelo professor ainda durante sua formação inicial, e neste trabalho já intencionalmente referimo-nos a respeito das teorias de Vygotsky (1978) sobre tais processos, uma vez que seus fundamentos se mostram bastante pertinentes as nossas intenções quanto à pesquisa.

Essa verificação se aproxima das conceituações nas teorias da aprendizagem de Vygotsky no que diz respeito às aquisições alcançadas pelo aluno por intermédio do professor/pesquisador (ator em sala de aula de mais experiência) como o sujeito que ensina, podendo se apresentar pela utilização adequada do vídeo.

À luz da ocorrência de mediação entre o que será apresentado no vídeo e o que é adquirido pelo aluno tem-se uma proximidade da teoria de Jerome Bruner, que dispõe sobre a facilitação do ensino pela linguagem (BRUNER, 1977, p. 12), no caso da pesquisa proposta entende-se “linguagem” daquela utilizada nos materiais midiáticos audiovisuais. A inter-relação entre fatores biológicos e culturais foi proposta por Jerome Bruner e ressalta a importância do uso da linguagem e da interpretação dela.

A teoria de Bruner demonstra que o fator cultural representado pelas mídias, pode ser relevante para ser utilizado como educacional, justificando o interesse pelo estudo deste tipo de vídeo (as propagandas) a ser explorado nas escolas. Da mesma forma que Bruner (1977), Vigotsky (1978) também nos reforça que a linguagem é um passaporte para novas visões de mundo, possibilitando novos pensamentos. Assim uma abordagem que domine a questão sociocultural das propagandas e a linguagem nela empregada pode ampliar as visões múltiplas do mundo, das quais o indivíduo já se

apropriada, assim como transformar esta perspectiva instalando uma visão diferente da anterior, cumprindo-se o papel da mediação.

Segundo Gomes (2014) ao renovar suas estratégias metodológicas, o que ocorre também por meio da utilização de recursos midiáticos, o professor valoriza a prática do Ensino de Ciências, estabelecendo por meio da clareza de seus objetivos uma perspectiva científico-tecnológica mais evidente em sala de aula.

Esta revisão é oportuna uma vez que, ainda que a propaganda já seja conhecida do público, este pode não ter sido estimulado a observá-la em seus detalhes, num olhar crítico e minucioso, o que se torna um desafio para a promoção de uma visão crítica e participativa do estudante, que para nossa pesquisa se trata do professor em formação.

Licenciandos em Química: foco principal da investigação

É esperado que na formação inicial do professor de Química sejam adquiridos conhecimentos teóricos, experimentais e pedagógicos. Nesta perspectiva, além dos aspectos anteriormente citados, o curso Licenciatura em Química do IFRJ- Nilópolis preza pelo “desenvolvimento de postura investigativa, ética, crítica e capaz de produzir e disseminar conhecimentos científicos e tecnológico” (BRASIL, 2015b, p. 23). Para tanto se propõe na composição de seu currículo, além das aulas teóricas, as aulas teórico-práticas. Há uma preocupação de que os conteúdos apreendidos em sala de aula sejam aprofundados e seguidos de “discussão e compartilhamento de resultados obtidos através do conceito ação-reflexão-ação” (p.23).

Algumas considerações sobre a licenciatura em Química se fazem necessárias. Reflexões de problemáticas referentes a esta temática se encontram nos trabalhos de Gauche et al. (2008), e Brito, Lima e Lopes (2015), onde se expõe que as principais problemáticas giram em torno da criação de novas metodologias, da formação para a pesquisa em ensino na área e da necessidade de reconstrução curricular permanente. Os autores ainda inferem que os problemas encontrados nas licenciaturas em química estão relacionados com a etapa da formação inicial, onde se faz necessário uma aproximação entre o docente em formação, o ambiente escolar e de atuação profissional, e total mediação por parte dos professores formadores.

Essas considerações impactam nas estratégias metodológicas a serem adotadas pelos cursos de licenciatura: o futuro professor precisa romper com tendências tecnicistas para que se estabeleçam novas abordagens de ensino, precisa compreender as dificuldades dos alunos, que só se dá pela proximidade entre escola e universidade, precisa haver incentivo à pesquisa de suas práticas pela universidade na formação inicial, além de fazê-lo também na formação continuada.

O percurso metodológico: realização das oficinas

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro, na Unidade Nilópolis, no primeiro semestre de 2017, com oficinas para os estudantes matriculados na disciplina Química em Sala de Aula III (QSA III). Tal disciplina compõe o eixo curricular pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFRJ/Nilópolis.

Como propostas pedagógicas, os licenciando tiveram que discutir como usar propagandas televisivas que tivessem relação com temas físico-químicos diversos, e que poderiam trazer este recurso com uma metodologia de ensino à livre escolha. Tais propostas pedagógicas foram trazidas como simulações de aulas destinadas ao ensino médio. A escolha por oficinas de ensino deveu-se, entre outros fatores, por: “tornar os conhecimentos químicos mais significativos e aplicáveis ao dia a dia das pessoas; despertar o senso crítico; a capacidade de relacionar eventos; capacidade de discutir assuntos antes, durante e após a realização das mesmas; a interação entre os alunos; a capacidade de argumentar e refletir” (WINKLER, SOUZA e SÁ, 2017, p. 28).

Para este artigo serão trazidos as falas e resultados pesquisados por dois acadêmicos matriculados em QSA III (chamados aqui, ficticiamente, de Maria e João), sendo conduzidos pelos professores pesquisadores (P1 e P2), autores deste texto. Foi acordado, previamente, que os dois licenciandos utilizassem uma propaganda com o enfoque em eletroquímica, sem delimitação do período temporal de exibição na TV.

Como exigência, pediu-se que a aula fosse apresentada na forma de um enxerto CTS, ou seja, onde a introdução de temas CTS ocorre nas disciplinas de ciências, abrindo discussões e questionamentos do que seja ciência e tecnologia (SANMARTÍN e LUJÁN, 1992). Cabe ressaltar que em aulas anteriores as oficinas os estudantes

tiveram exposições e debates sobre os pressupostos para as categorias de ensino CTS, tendo como principais ancores teóricos os estudos trazidos por Santos e Mortimer (2002, p. 124).

Na primeira aula da oficina os licenciandos apresentaram as propagandas que escolheram. Em seguida, a pesquisadora fez uma explanação, usando a propaganda “Campanha baterias Moura”¹⁶, acompanhada da análise técnica e crítica da propaganda, aportada na cartilha “a alma do negócio” para esta finalidade (AZEVEDO, 2011). Ainda foi utilizada a propaganda “Cicatricure investimento”¹⁷, para maior embasamento dos argumentos acerca da utilização das propagandas com fins didático-pedagógicos.

Na aula seguinte, seguindo a proposta de utilizarem uma mesma propaganda (por sugestão deles “SBP- esconde-esconde”¹⁸ os licenciandos simularam uma aula, apresentando a metodologia de ensino que julgaram adequadas. Após as apresentações, seguiu-se a discussão dos pontos principais das apresentações, com interlocuções entre pesquisadores e licenciandos, a fim de se estabelecer um feedback para a atividade desenvolvida. Este aspecto foi importante na escolha da oficina pedagógica como metodologia.

As propagandas que foram escolhidas possuíam um caráter científico implícito, passíveis de associação ao Ensino de Química e foram selecionadas em sites apropriados, salvas em formato de vídeo. Embora as propagandas sejam televisivas (veiculadas na TV aberta), optou-se pela seleção por meio da internet, pela pesquisadora, assim como pelos licenciandos a fim de facilitar a captura dos vídeos a serem analisados.

Os dados foram coletados, a partir de gravações por meio de aplicativos de celular (MP3-gravador de voz gratuito e o gravador de voz e vídeo do iPhone) e pelos roteiros/planos de aula fornecidos pelos licenciandos, cujas análises são apresentadas a seguir.

Oficinas em ação: discussões de alguns resultados

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SmpIRTKa9sk> . Acesso em: 30/04/2018

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qfXImx4ziRc> . Acesso em: 30/04/2018)

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KUPrH3FECaw> . Acesso em: 30/04/2018)

Uma vez que o conceito científico inicialmente não seja percebido submerso no contexto evidenciado na videopropaganda, por motivos variáveis, que vão desde a falta de conhecimento sobre o conceito que se declara ou mesmo pela ausência explícita do conceito, ou até mesmo pelo tratamento pedagógico, mas não necessariamente científico possível de ser extraído do material, faz-se indispensável a ponte entre o que ensina e o que é ensinado. Sendo assim, em cada oficina fez-se necessário que os conceitos químicos fossem discutidos em conjunto com os licenciandos.

Discussões da primeira aula da oficina pedagógica

Proposta de Maria: Propaganda “Semp Toshiba - TV quebrada”¹⁹

Trata-se de uma comercial com fins de promoção de um produto. Esta propaganda foi usada pela Maria como introdução para aula.

Foram ressaltados aspectos relativos à propaganda que pudessem despertar a curiosidade dos alunos (possível desconhecimento da TV de tubo, e pilha invertida no controle remoto da TV, impossibilitando seu perfeito funcionamento). Maria trouxe em sua proposta de aula que houvesse um debate, com os questionamentos: “por que a TV foi para o conserto?”, “por que a TV não estava funcionando?”, “por que a TV não funciona quando a pilha não está na posição certa?”.

Houve também a proposta de abordagem da história da pilha e seu funcionamento. Maria identificou que a abordagem de conceitos de pilhas, com o uso da propaganda escolhida, permite que o professor considere a interdisciplinaridade. Porém, o conceito de interdisciplinaridade ainda deve ser bem discutido, pois não basta que as cenas no vídeo apresentem a possibilidade de inserção da multiplicidade de temas teóricos da química. Segundo Augusto e colaboradores (2004), é imprescindível que aconteça envolvimento dos professores para que o conceito de interdisciplinaridade seja de fato uma realidade na prática educativa em sala de aula.

Pode ser percebido que tais questões guardam relação direta como conteúdo de Química tradicional, aplicado no ensino médio. Nota-se que os professores de química

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DIeGV6SNFfw> Acesso em: 03/08/2017

em formação preferem não saírem muito do ensino tradicional. Mesmo optando por temas químicos sociais, percebe-se que as aulas devem ficar condicionadas, quase que exclusivamente, aos pontos conceituais preconizados no currículo disciplinar.

Ainda na simulação de Maria, outras questões indicaram uma tendência à exploração de aspectos históricos e socioculturais, por exemplo, com as questões apresentadas nas falas: “os aparelhos de TV mudaram muito de 2000 para cá?”, ou “o que ocorreu com as TV’s de tubo?”. Tais indagações buscam problematizar a evolução da tecnologia e o quanto isso influencia no consumo, além de abordar o descarte do lixo, contaminantes e o próprio descarte da pilha, num viés da educação ambiental. Maria sugeriu uma reflexão sobre a “vida sem tecnologia”, os prejuízos do consumo excessivo à sociedade e a criticidade sobre o tempo gasto com programação televisiva pelos adolescentes.

Propostas de João: Propaganda “Campanha Segurança no Mar|Comercial da Marinha do Brasil com Lars Graef”²⁰

Também foi usada como introdutória para aula, segundo João, que trouxe os metais de sacrifício, como tema químico, na intenção de mostrar aspectos da corrosão, por conta do contato da água do mar com o material metálico componente dos cascos das embarcações.

João tentou os aspectos de como se desenvolve esta tecnologia para conservações de embarcações, e detalhes do seu funcionamento. Houve a sugestão um debate sobre o impacto que o transporte marítimo pode gerar ao meio ambiente. Foi trazida a questão da deteriorização dos cascos dos navios pela água salinizada.

Observou-se que neste primeiro momento a propaganda não foi explorada de forma mais aprofundada em seus planos de aula; ambas foram utilizadas para introduzir/ilustrar uma aula real. O enfoque CTS foi amplamente abordado pelos licenciandos, e que apesar da restrição para a eletroquímica, essa exploração aludiu à necessidade de expor aos estudantes a importância e aplicabilidade dos conceitos químicos, para além do conteúdo formal.

²⁰ (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HNAnMAefCKs>. Acesso em: 30/04/2018); trata-se de uma campanha de conscientização.

Não foi perceptível, especificamente, nenhum tipo de investigação mais minuciosa acerca das imagens ou áudio, exceto, pela ressalva feita pelo licenciando na primeira propaganda, porém, de forma superficial. Tal fato pode sugerir uma falta de incentivo à exploração do que é apresentado em materiais audiovisuais. Seguiu-se a explanação da pesquisadora, que buscou evidenciar como uma análise técnica da propaganda pode fornecer detalhes passíveis de exploração didática, na construção dos planos e cenas, no papel das vozes e no diálogo que se estabelece durante o comercial entre locutor e interlocutor, evidenciando a mensagem que se deseja transmitir ao telespectador.

Para tal, foi utilizada como exemplo, a propaganda “Campanha baterias Moura” com os pontos didáticos para conteúdos químicos: transformação de energia (energia química → energia elétrica/ luminosa), uso do Lítio nas baterias secas, eletroquímica (funcionamento de pilhas e baterias).

Com a intenção de demonstrar ainda mais os possíveis momentos onde o telespectador pode ser levado a uma confusão/erro pelo que é apresentado numa propaganda, a pesquisadora exibiu “Cicatricure investimento”, ressaltando um plano onde uma química parece observar a molécula num microscópio (Figura 1) enquanto diz que “analisou sua fórmula e que chegou a conclusão sobre o equilíbrio exato entre peptídeos e antioxidantes”. Foram discutidos possíveis erros científicos, por exemplo, uma “molécula ser observada” ao microscópio óptico.



A palavra de uma cientista e a associação a uma atriz de “boa imagem” passam a

Figura 3 - Cena da propaganda do creme Cicatricure onde a química analisa a fórmula.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=qfXImx4ziRc> (tempo de cena: 0:22). Acesso em: 03/08/2017

“assegurar a eficácia” do produto. Outros fatores que podem ser explorados, como, segurança nos laboratórios, “como, por que e para quem é feita a Ciência?”, dentre outros. Sobre segurança no laboratório, João observou: “ela está no laboratório sem óculos, cabelo solto...”. Com esta abordagem ficou claro para os licenciandos a riqueza que as propagandas podem fornecer em termos de material didático, observável nas seguintes falas:

Maria: “[...] isso, assim... é uma coisa bem batida, assim, eles gostam de colocar especialista pra dizer assim: ‘tá vendo’! Ela é médica e usa! Igual o comercial da Colgate, o cara diz: ‘Ah eu sou dentista, há não sei quantos anos... e Colgate é o melhor’, e tal [...]”.

Num outro momento, ainda sobre este comercial, no que diz respeito à confiabilidade da Ciência, tem-se o fragmento de diálogo:

P1: “[...] ele coloca a química como uma precisão (a Ciência)...”.

P2: “[...] sim, não fala de parte ética...”.

Maria: “[...] ainda mais que ela (a profissional de química) tem 45 anos. Essa mulher é experiente!” (com ironia). [...]

P2: “[...] ainda tem aquelas propagandas de medicamento que tem aquelas letrinhas que você não lê”.

João: “[...] é um segundo! Se bater no cronômetro...”.

Desta forma ficou perceptível a identificação e reconhecimento pelos licenciandos do potencial didático do recurso, visto que associaram os conhecimentos expostos por P2 com seus saberes prévios.

Discussões da segunda aula da oficina pedagógica

Os licenciandos usaram a propaganda “SBP- esconde-esconde”, com enfoques diferentes, com objetivo foi mostrar que é possível fazer uso do recurso, tanto numa abordagem tradicional, quanto numa mais dinâmica sem eximir o viés de um ensino CTS. Na abordagem efetuada por João, foram destacadas as incompatibilidades entre o que é apresentado no vídeo do comercial e o que consta na embalagem do produto. João trouxe um rótulo da embalagem para justificar o que ele argumentou (Figura2):



Figura 4- Figura 2: Informações contidas no rótulo do inseticida SBP.
 Fonte: <https://www.paodeacucar.com/img/uploads/1/245/547245.jpg?type=product>.
 Acesso em: 03/08/2017.

João discutiu a aplicação do produto em ambientes domésticos sem as devidas precauções de segurança (olhos sem proteção). No vídeo, todos os integrantes da família ficam confortavelmente sentados, enquanto o aerossol do inseticida é pulverizado no ambiente (Figura 3). João destacou que a propaganda pode servir para discussões sobre Química e saúde humana, onde os riscos químicos domésticos devem ser trazidos em aulas pelos professores.



Figura 5 - Figura 3: Cena da propaganda onde o inseticida SBP é pulverizado no ambiente. Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=KUPrH3FECaw> (tempo de cena: 0:26). Acesso em: 03/08/2017.

Pires, Deccache-Maia e Messeder (2016) destacam alguns produtos químicos domésticos por serem utilizados no cotidiano trazem a falsa impressão de baixo risco e toxicidade. Daí, a importância do papel do professor em trazer tais discussões para sala de aula, pois “existe um grande distanciamento entre os atuais objetivos do Ensino de Química e a conscientização sobre os riscos para saúde causados por situações do cotidiano da população, como é o caso do manuseio dos produtos domissanitários” (p. 283).

A propaganda “SBP- esconde-esconde” tem como justificativa discutir sobre o mosquito *Aedes aegypti*, e a necessidade dos avanços científicos. Tanto João como Maria indicaram correlações com as questões sociais e culturais, a exemplo da precariedade do saneamento básico e do problema do lixo como criadouro de insetos e roedores, e também a carência de reciclagem, explorando amplamente o tema.

A abordagem efetuada por João foi um pouco mais restrita, pois implicou que o aluno deva possuir algum conhecimento sobre solubilidade, o que ficou claro na fala do licenciando durante a simulação da aula. Foram ratificadas definições de solução, molécula do componente ativo do inseticida, leitura de rótulo, discussão acerca da toxicidade frente aos insetos e humanos, solubilidade em água (destacando que nem sempre ser solúvel em água significa que faz bem). João sugeriu também a proposta de problematização do uso indiscriminado deste tipo de produto e, após a explanação, concordou que poderia utilizar o material para explicar tipos de soluções no feedback dado pela pesquisadora.

Os destaques da imagética e da mensagem transmitida ao consumidor foram tema central nas abordagens dos licenciandos na segunda aula. João elaborou uma análise da propaganda nos mesmos moldes da análise apresentada na aula inicial, incluindo-a no plano de aula, o que expandiu a sua visualização acerca da variedade de assuntos que poderiam ser abordados. Durante o feedback, ficou clara em sua fala a angústia por incluir tantos conteúdos numa aula que hipoteticamente deveria se estender por cerca 100 minutos, sendo alertada pelos pesquisadores, que dependendo das circunstâncias da aula o material não necessariamente se esgota neste período de tempo, e que o tempo seria insuficiente para a quantidade de temas que propôs explicar.

Considerações finais

Em consonância com a necessidade de o estudante de licenciatura, durante seu percurso formativo ser oportunizado o contato com recursos didáticos variados, chegou-se ao fim da oficina cumprindo este objetivo. Foi possível perceber uma diferença substancial entre o que foi apresentado entre as duas aulas da oficina, no que concerne a exploração objetiva do material midiático.

A exploração de recursos audiovisuais variados deve ser orientada pelos professores formadores a fim de incutir nos professores em formação o apreço por sua utilização. Essa carência, assim como outras, foi revelada em pesquisa de Broietti e Stanzani (2016), onde evidenciam “a necessidade de constantes reflexões e mudanças que busquem impactar a formação dos futuros professores” além de defenderem a “orientação de práticas de ensino mais coerentes com perspectivas que vêm sendo defendidas no Ensino de Ciências; e à necessária articulação entre teoria e prática” (p.316).

É essencial considerar que os materiais audiovisuais, no caso as videopropagandas, presentes nas propostas das aulas, perpassam por conteúdos específicos de química, mas não só. Pode-se depreender que conteúdos transdisciplinares são atendidos neste tipo de elaboração de aula e que o enfoque CTS deve se encontrar inerente nas aulas de Química, contrapondo a ideia de conteúdo cru da disciplina.

Por conta de todo o disposto, podemos esperar que estudantes de licenciatura em química que exercitem previamente atividades práticas nas disciplinas de sua formação inicial/continuada, de forma a aludir uma aula real, promovem a auto-reflexão de seu trabalho de professor e possibilita a formação crítica de seus alunos, atrelada ao ensino contextualizado, fornecendo-se assim os subsídios para uma educação mais abrangente e ampla.

Referências

ALVES, Eliane Moreira; MESSEDER, Jorge Cardoso. Produção de um recurso audiovisual com enfoque CTS como instrumento facilitador do ensino experimental de Ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*, Rio de Janeiro, v 6 (3), 2011.

AUGUSTO, Thaís Gimenez, CALDEIRA, Ana Maria, CALUZI, João José, NARDI Roberto. Interdisciplinaridade: Concepções de professores da área ciência da natureza em formação em serviço. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf>. Acesso em: 26/04/2018.

AZEVEDO, Denise. *Propaganda, Consumo e Sustentabilidade: uma análise narrativa da publicidade como aporte à educação ambiental crítica*. 140 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Nilópolis, RJ, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: 1997. 126p.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília: SECOM, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 1 de jul., 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 02/11/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - Licenciatura em Química. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Campus Nilópolis, 2015b. Disponível em: http://www.ifrj.edu.br/sites/default/files/webfm/images/PPC%20LQ%202015_0.pdf. Acesso em: 18/12/2017.

BRITO, Assicleide da Silva; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares. Reflexões sobre os saberes docentes e a formação de professores de química. *Revista Fórum Identidades*. Itabaiana: GEPIADDE, v. 18, Ano 9, p. 139-158, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/download/4757/3978>. Acesso em: 18/12/2017.

BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; STANZANI, Enio de Lorena. Os estágios e a formação inicial de professores: experiências e reflexões no curso de Licenciatura em Química da UEL. *Química Nova na Escola*, vol. 38, nº 3, p. 306-317, agosto 2016. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_4/05-EA-26-15.pdf. Acesso em 23/03/2018.

BRUNER, J. Man: a course of study. Ocasional Paper nº3. Educacional services, INC., Cambridge, Mass. National Science Fundation, Washington, D. C. 1965. Disponível em: http://www.macosonline.org/research/Bruner_MACOS%20-Occasional%20Paper%203.pdf. Acesso em 23/03/2018.

CASTRO, Jane Silva Maia; ROZEMBERG, Brani. Propaganda de inseticidas: estratégias para minimização e ocultamento dos riscos no ambiente doméstico. *Saúde Soc.* São Paulo, v.24, n.1, p.308-320, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v24n1/0104-1290-sausoc-24-1-0308.pdf>. Acesso em: 03/03/2018.

CHRYSOSTOMO, Taysa da Silveira. *Propagandas televisivas como recursos didáticos: concepções, investigações e práticas na licenciatura em química.* 144 f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Nilópolis, RJ, 2016.

CHRYSOSTOMO, Taysa da Silveira; MESSEDER, Jorge Cardoso. A visão de acadêmicos de licenciatura sobre o uso de propaganda televisiva como recurso didático para o ensino de química. In: *Anais XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química.* Florianópolis/SC, 2016.

FIRME, Ruth do Nascimento; TEIXEIRA, Francimar Martins. O discurso argumentativo de uma professora de Química na vivência de uma abordagem CTS em sua sala de aula. In: SANTOS, W. L. P.; AULER, D. (org.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas.* Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2011. p. 293-321.

GAUCHE, Ricardo; RIBEIRO, Roberto da Silva; BAPTISTA, Joice de Aguiar; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos, MÓL, Gerson de Souza; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens Formação de professores de química: concepções e proposições. *Química Nova na Escola*, n. 27, p.26-29, fev. 2008. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc27/05-ibero-4.pdf>. Acesso em: 23/03/2018.

GOMES, Josenir Hayne. Utilização dos recursos midiáticos como estratégias de aprendizagem no Ensino de Ciências na formação de Professores. *Revista EAD em deb@te*, Bahia, v.1, nº1, 2014. Disponível em: <http://institutoateneu.com.br/ojs/index.php/READD/article/view/135>. Acesso em: 22/03/2018.

GONZAGA, Amarildo; MOREIRA, Moacina. conceitos científicos e propagandas de tv nas séries iniciais do ensino fundamental. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v.1, nº 1, p.73-87, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/291>. Acesso em: 20/03/2018.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José; MASETTO, Marcus; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Larissa Orsolon. *Concepções, nutriente e energia: propagandas como ferramenta para a aprendizagem.* 2014. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde /Ciências Biológicas - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

OLIVEIRA, Marcela; ROMERA, Liana Abrão; MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e juventude: análise das propagandas de cerveja veiculadas pela televisão.* Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 22, n. 4, p. 535-546, 4º trim. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/11128>. Acesso em: 20/03/2018.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem.* 7ª edição. Campinas, SP: ed. Papirus, 2004.

PIRES, Romulo Oliveira; DECCACHE-MAIA, Eline; MESSEDER, Jorge Cardoso. Usando o tema riscos químicos em espaços não formais de ensino. *Revista Ensino, Saúde e Ambiente.* v. 9, p. 283-296, 2016.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O uso de recursos audiovisuais e o Ensino de Ciências. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 17, n. 1: p. 33-49, abr. 2000.

SANMARTÍN, José; LUJÁN, José Luis. *Educación en ciencia, tecnología y sociedad: estudios sobre sociedad y tecnología*. Barcelona: Anthropos. 1992.


SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade) no contexto da educação brasileira. *Ensaio: pesquisa em educação em Ciências*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 1-23, dez. 2002.

SEVERINO, Emilly Furtado; GOMES, Natália Moura; VICENTINI, Samila. A História da publicidade brasileira. *Revista Eletrônica de Comunicação*. Franca, v. 6, n.1, p.1-19, 2011. Disponível em: http://legacy.unifacef.com.br/rec/ed09/ed09_art02.pdf. Acesso em: 26/04/2018.

VASCONCELOS, Emanuella Silveira; MOURA, Angela Mávia Souza de; FREDO, Angélica Maria Sampaio; ALBUQUERQUE, Ana Carolina Natrodt; RIZZATTI, Ivanise Maria; DELGADO, Oscar Tintorer. O ensino de ciências e as TIC no Ensino Fundamental I em escolas públicas de Boa Vista – RR: uma análise sobre a influência das tecnologias no IDEB. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, v.10, n.22, p. 157–165, jan-jun, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Mind in Society*. Cambridge, MA. Harvard University Press. 1978.

WINKLER, Manuel Edgardo Gomez; SOUZA, João Raul Belinato de; SÁ, Marilde Beatriz Zorzi. A utilização de uma oficina de ensino no processo formativo de alunos de ensino médio e de licenciandos. *Química Nova na Escola*, vol. 39, nº 1, p. 27-34, Fevereiro 2017. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/06-EA-21-15.pdf. Acesso em: 20/03/2018.



TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA COM HABILITAÇÃO EM QUÍMICA, DO IFMT *CAMPUS* CONFRESA PROFESSIONAL TRAJECTORY OF LICENTIATE DEGREE COURSE IN NATURAL SCIENCES WITH CHEMISTRY OF QUALIFICATION COURSE OF IFMT *CAMPUS* CONFRESA

Janaína Pereira de Sousa*
Ana Claudia Tasinaffo Alves**

RESUMO

O presente estudo objetivou investigar o perfil e a atuação profissional dos egressos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, com Habilitação em Química, do IFMT – Campus Confresa, no período de 2014 a 2016. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa. Dezoito egressos responderam o questionário; seis deles atuam como docentes nas escolas da região; os demais responderam que têm a intenção de atuar, mas por falta de oportunidade ou por serem concursados de outras áreas estão fora de sala de aula no momento.

PALAVRAS-CHAVE: Licenciatura. Perfil do egresso. Atuação profissional.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the profile and the professional activity of Graduates of Science in Nature with Qualification in Chemistry of IFMT-Campus Confresa, in the period from 2014 to 2016. This is a survey of qualitative-oriented approach. Eighteen graduates answered the questionnaire, and only six graduates act as teachers in the schools of the region, others said that they intend to act, but at the moment due to lack of opportunity or because they are in other areas they are out of the classroom.

KEYWORDS: Graduation. Egress profile. Professional performance.

* Possui graduação em Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química pelo Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (2014). Especialização em Ensino de Ciências - IFMT (2017). janainadesousa2010@gmail.com

** Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica em Educação em Ciências - Pólo UFMT. Possui Graduação em Ciências Biológicas com habilitação em Matemática pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jales (1998) e Graduação em Ciências da Natureza - com habilitação em Química pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). Possui Especialização em Química pela Universidade Federal de Lavras, Mestrado em Ciência de Materiais pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. anatasinaffo@gmail.com

Introdução

O ato de ensinar é tão antigo quanto a humanidade, mas o professor foi reconhecido como profissional do ensino há pouco mais de 300 anos, no século XVIII. Diferentemente do que aconteceu na Europa, no Brasil a formação profissional, em nível superior, ocorreu a partir de 1812, depois da vinda da Família Real Portuguesa. No entanto, a formação de professores para o Ensino Secundário foi ofertada somente a partir da década de 1930 do século XX (PENIN, 2009).

No ano de 1931, o ensino secundário brasileiro passou a ministrar aulas de Química, como disciplina regular, com o objetivo de prover o aluno de conhecimentos específicos sobre matéria, estimulando o interesse pela ciência, e relacionar esses conhecimentos com o cotidiano (MACEDO; LOPES, 2002 apud LIMA, 2013).

Por sua vez, os cursos de licenciatura foram criados em decorrência de necessidades formativas de profissionais que atendessem ao projeto educacional do Brasil, por reivindicação da sociedade civil, que exigia a expansão das oportunidades educacionais (MESQUITA; SOARES, 2011). Assim, em 1934 foi criado o Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), considerada a “primeira instituição brasileira criada com objetivos explícitos de formar químicos cientificamente preparados” (MATHIAS, 1979 *apud* LIMA, 2013, p. 76).

Com o passar dos anos, o ensino brasileiro foi mudando, passando por várias reformas. E com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o ensino da Química também sofreu transformações e se expandiu.

Atualmente, há vários cursos de Química, tanto no Ensino Médio, de nível técnico, quanto no superior. Segundo Lima (2013), quase todas as universidades —

sejam da esfera estadual ou federal —, e também os institutos federais de educação, oferecem cursos de graduação em Química e/ou em áreas afins, presenciais e na modalidade a distância (EaD). Algumas dessas instituições ofertam cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, entre os quais o da Especialização em Ensino de Ciências (pós-graduação *Lato Sensu*), ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) – Campus Confresa.

Com a expansão da rede federal tecnológica, e a obrigatoriedade de oferecer vagas para a formação de professores, surgiram os cursos de licenciatura no interior do país, como o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, com Habilitação em Química (LCNQ), do IFMT – *Campus Confresa*, que até 2016 formou três turmas.

A partir desse cenário definiu-se a questão problematizadora deste estudo: O que fazem atualmente os egressos do curso de LCNQ e quais suas perspectivas profissionais? Em consonância, o objetivo deste estudo é o de investigar o perfil e a atuação profissional dos egressos do curso do IFMT - Campus Confresa, formados no período de 2014 a 2016. E, especificamente, pretende-se: verificar o quantitativo de egressos que estão atuando na área de formação; levantar o perfil dos egressos e verificar a motivação deles quanto ao exercício da profissão docente.

No decorrer deste artigo reflete-se sobre a importância do IFMT Campus Confresa para a região Araguaia/Xingu, fazendo-se um breve histórico do curso de LCNQ ofertado pelo campus. Também se apresenta o procedimento metodológico, os resultados e a discussão realizada a partir dos dados obtidos, com base no referencial teórico adotado.

Importância do IFMT Campus Confresa para a região Araguaia/Xingu

O território do Araguaia/Xingu faz parte da Mesorregião Nordeste do estado de Mato Grosso, tendo como limites naturais o rio Xingu a Oeste, e o rio Araguaia a Leste (GARBIN; SILVA, 2006). Foi nesse Território da Cidadania Araguaia Xingu que, em fevereiro de 2010, iniciaram as atividades do IFMT - Campus Confresa, com o propósito de atender os quinze municípios localizados nessa região.

O território Araguaia/Xingu, também conhecido como “Baixo Araguaia” ou “Norte Araguaia”, é formado pelos municípios de Alto Boa Vista, Canabrava do Norte, Novo Santo Antônio, Santa Cruz do Xingu, Serra Nova Dourada, Vila Rica, Bom Jesus do Araguaia, Confresa, Luciara, Porto Alegre do Norte, Querência, Ribeirão Cascalheira, Santa Terezinha, São Félix do Araguaia e São José do Xingu (PARET, 2012).

A criação dos Institutos Federais (IFs) ocorreu, em 2008, com a Lei Ordinária n. 11.892, e o IFMT resultou da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Mato Grosso e de Cuiabá, e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (BRASIL, 2008). Os Institutos Federais têm como um dos objetivos ministrar cursos de licenciatura, além de oferecer programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica e para a educação profissional, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Essa Lei também estabelece que os institutos devam garantir o mínimo de 20% de vagas para atender tais objetivos (SOUSA; BERALDO, 2009).

A implantação de um campus do IFMT, na cidade de Confresa, foi uma das políticas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), voltada para o desenvolvimento da região. A ideia dessa nova instituição de ensino partiu da comunidade local, no ano de 2007 (DUTRA, 2015), buscando, com insistência, conseguir cursos superiores por meio de uma Instituição de Ensino Superior pública. Os solicitantes, representantes da comunidade, foram atendidos pelo Governo Federal da época, e conseguiram a implantação de um campus da Rede Federal de Educação Profissional na região. Segundo Silva (2013, p. 7), “a inserção do Instituto Federal nesse cenário de dificuldades e abandono representa uma conquista nesse histórico de solicitações”.

Em Confresa, o IFMT iniciou seu trabalho pedagógico com a oferta de três cursos superiores: Licenciatura em Ciências da Natureza, com habilitação em Química; Licenciatura em Ciências Agrícolas; e Bacharelado em Agronomia. Os cursos de Nível Médio foram o Técnico em Agropecuária e o Técnico em Alimentos (SILVA, 2013). Atualmente, o campus oferta anualmente vagas para os cursos de Licenciatura em Biologia, em Física e em Ciências da Natureza, com Habilitação em Química.

De acordo com Faria (2013), o Campus Confresa foi uma instituição de ensino muito sonhada pelos habitantes da região (ribeirinhos, extrativistas, índios e agricultores). Ainda segundo a autora, desde a década de 1970 os primeiros desbravadores dessa área, o cerrado, desejavam oferecer aos seus filhos o que a maioria esmagadora não recebeu: ensino de qualidade. Portanto, o Campus Confresa é uma instituição responsável por promover mudanças na sociedade, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, melhorando a qualidade de vida dos moradores dessa região.

Desde a sua inauguração, em 2010, o IFMT (distante aproximadamente 1.200 quilômetros da Capital Cuiabá), já formou três turmas de LCNQ (2014, 2015, 2016) no Campus Confresa: uma turma de Licenciatura em Ciências Agrícolas (2015); e duas turmas de Bacharelado em Agronomia (2015 e 2016). Além de ter formado turmas desses cursos de ensino superior, esse Campus já formou turmas de pós-graduação e Técnicos em Agropecuária e em Alimentos.

Breve Histórico do Curso Investigado

O curso de LCNQ do IFMT Campus Confresa tem o objetivo de formar professores para a Educação Básica, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, oferecendo ferramentas e propostas de ensino que contribuam para a melhoria da qualidade da educação na região (IFMT, 2010). Esse curso possibilita ao licenciado o desenvolvimento de padrões educacionais que atendam as demandas do século XXI, proporcionando-lhe uma visão do conhecimento pedagógico e científico.

O curso visa a participação e a promoção de discussões em prol da melhoria da educação, conforme mencionado, buscando a excelência profissional, a pesquisa, como parte indissociável do processo de ensino aprendizagem, e a formação holística e crítica dos acadêmicos e futuros docentes (IFMT, 2010).

O licenciado em Ciências da Natureza, com Habilitação em Química, deverá ser um profissional da educação que atente para os avanços científicos e tecnológicos e aos interesses da sociedade como parâmetros para a construção da cidadania. Também lhe será exigido o domínio de abordagens científicas sobre o conhecimento produzido na área e a capacidade de apropriação e construção de conhecimentos científicos e tecnológicos e práticas interdisciplinares (IFMT, 2010).

No Projeto Pedagógico do Curso consta o perfil do futuro licenciado: um profissional que tenha uma formação generalista em Ciências e uma formação abrangente e consistente em termos de conteúdos específicos da área. Além da formação específica, é necessário que o egresso tenha conhecimento pedagógico adequado para sua atuação na Educação Básica e em outras modalidades de ensino (IFMT, 2010).

O curso de LCNQ foi criado em 2010, juntamente com o Campus Confresa, tendo início no mês de abril, com 35 alunos matriculados. Foi a primeira turma de nível superior a ser formada pelo campus, mas somente 13 acadêmicos conseguiram colar grau no dia 29 de maio de 2014. A segunda turma iniciou em 2011, e ao final se formaram 16 acadêmicos, sendo que seis deles eram originários da turma de 2010, colando grau em 17 de abril de 2015. A terceira turma do curso iniciou em 2012, e no dia 20 de maio de 2016 graduaram-se oito acadêmicos. Na Tabela 1 consta o número de egressos formados pelo curso.

Tabela 1. Número de egressos formados em cada ano.

Ano de formação	Sexo feminino	Sexo masculino	Total de egressos
2014	07	06	13
2015	11	05	16
2016	07	01	08

Fonte: Dados coletados no Registro Escolar do IFMT Campus Confresa (2016).

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), há carência de professores na região, pois são poucos os cursos de licenciatura oferecidos, e não abrangem todas as áreas. Algumas áreas, entre as quais química e física, possuem uma defasagem no número de profissionais, o que diminui a qualidade do ensino básico na região Araguaia/Xingu, por isso, o curso de licenciatura do Campus Confresa tem o intuito de suprir essa necessidade.

Com o propósito de atender a demanda na região, o Campus Confresa, além de oferecer o curso de LCNQ, criou outros dois: Licenciatura em Biologia e Licenciatura em Física, iniciados em 2015. As três turmas de licenciatura ofertam, a cada ano, 60 vagas, sendo 20 para cada curso, compartilhando o mesmo ambiente escolar e os mesmos componentes curriculares nos dois primeiros anos de curso.

O desafio na implementação de cursos de Licenciatura, tendo em vista a limitação no número de docentes, levou o Campus Confresa a optar

pelo sistema de formação básica de núcleo comum aos três cursos. Sendo assim, os alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ingressarão no seu curso, descrito no processo de seleção e terão no mesmo ambiente escolar, compartilhando os componentes curriculares com os estudantes das duas outras habilitações até o final do quarto semestre do curso. Com o ingresso no quinto, sexto, sétimo e oitavo semestre, o estudante terá acesso aos componentes curriculares específicos à habilitação pretendida durante seu ingresso (IFMT, 2010, p. 12).

Para a formação do acadêmico será outorgado o grau de Licenciado em Ciências da Natureza, com habilitação em Química (Resolução CNE/CES 8), sendo o prazo mínimo de quatro anos e, no máximo, de seis anos para conclusão. Os concluintes nessa habilitação estarão aptos a atuar na área de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental e Química no Ensino Médio (IFMT, 2010).

Em 2015 o curso foi avaliado com nota 4 pelo MEC, numa escala que vai até 5, e em outubro do mesmo ano foi publicado o reconhecimento do curso no Diário Oficial da União.

Procedimentos Metodológicos

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, mesmo valendo-se de dados numéricos para sustentar aspectos educacionais investigados. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa apresenta várias possibilidades na investigação da educação, podendo assumir muitas formas e diferentes contextos, e ainda considerar “experiências educacionais de pessoas de todas as idades”. Quanto ao tipo, é considerado um estudo de caso. Para Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa e/ou quantitativa, entendido como uma categoria de investigação que tem como objeto o estudo de uma unidade de forma aprofundada, podendo tratar-se de um sujeito, de um grupo de pessoas ou de uma comunidade.

Neste estudo, procurou-se investigar o perfil e a atuação profissional de egressos do curso de LCNQ — sujeitos desta pesquisa —, os quais concluíram o curso no período de 2014 a 2016. Portanto, o termo egresso utilizado na pesquisa refere-se exclusivamente aos estudantes formados, ou seja, estudantes que efetivamente

concluíram o curso, portadores do diploma de licenciados em Ciências da Natureza e Química.

O instrumento para a coleta de dados desta pesquisa foi um questionário, elaborado e aplicado usando-se a ferramenta “formulários”, disponibilizada no Google Docs, enviado por e-mail aos 37 egressos do curso. O questionário — composto por 12 questões, com a finalidade de conhecer o perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, e se estavam atuando na área de formação — continha três categorias: Perfil profissional dos egressos; Perspectiva dos egressos sobre o curso e perspectiva dos egressos sobre a atuação docente. A coleta de dados foi realizada no período de outubro de 2016 a abril de 2017.

Com a intenção de garantir o anonimato dos participantes desta pesquisa, os nomes dos egressos foram substituídos por algarismos alfanuméricos: E1 (egresso 1), E2 (egresso 2), E3 (egresso 3) e assim consecutivamente. Para Silveira e Freitas (2008), o sigilo é uma forma de oferecer ao participante a segurança de que as informações fornecidas por ele serão mantidas no anonimato.

A análise dos dados aproxima-se da metodologia proposta por Bardin (2011, p.49), conhecida como análise de conteúdo, e “leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas [...]”. Nas análises das respostas obtidas nos questionários buscou-se interpretar as subjetividades e os significados das mensagens. Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo analisa mensagens em que a comunicação é uma técnica da análise categorial, com a qual se analisa o conteúdo e o que é expresso pelo conteúdo, a fim de inferir acerca do subtexto da mensagem.

Entre as técnicas de análise de conteúdo, a análise categorial, utilizada no presente estudo, “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2011, p. 201).

As categorias foram levantadas a priori, na elaboração do questionário, divididas em: perfil profissional dos egressos, para saber se atuavam ou não de acordo com sua formação em nível superior; perspectiva dos egressos sobre o curso, para saber como concebiam e avaliavam a formação recebida; e, por fim, perspectiva dos egressos sobre atuação docente, visando saber se havia intenção de atuarem na docência.

Resultados e Discussão

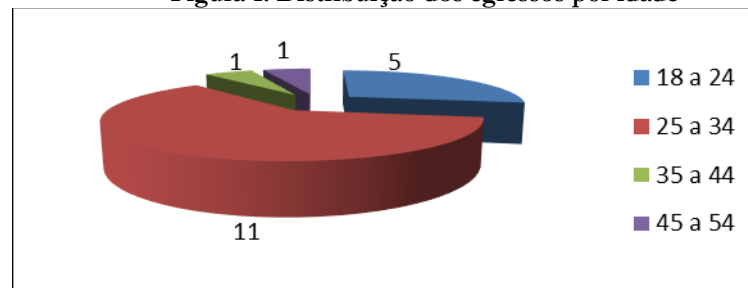
Dos 37 egressos do curso de LCNQ do Campus Confresa, quase a metade (18) aceitou participar da pesquisa. O questionário respondido pelos egressos subsidiou importantes dados, a seguir apresentados e analisados.

Perfil profissional dos egressos do curso de LCNQ

Em relação ao perfil dos egressos, constatou-se que, dos 37 egressos (Tabela 01), 25 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Esse dado vai ao encontro do estudo de Ricoldi e Artes (2016, p. 159), ao ressaltarem que, “[...] nos espaços escolares, principalmente nas etapas finais da educação básica e no ensino superior, as mulheres já são maioria há algumas décadas”.

Quanto à idade dos egressos que aceitaram participar do estudo, constatou-se que o curso de LCNQ possui uma característica juvenil, pois 11 egressos têm idade entre 25 e 34 anos; cinco, entre 18 e 24; e dois têm 35 anos ou mais, de acordo com a Figura 1, e todos estão em idade de estarem inseridos formalmente no mercado de trabalho.

Figura 1: Distribuição dos egressos por idade



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

A remuneração recebida pelos egressos também foi pesquisada, constatando-se que somente cinco egressos têm remuneração entre três e quatro salários. E o restante deles, 13 egressos, recebe de um a dois salários mínimos por mês, remuneração considerada baixa para os que já têm o ensino superior completo, e inferior aos salários pagos aos professores que atuam na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Quando questionados sobre a atuação profissional na área de formação, a maioria, 12 egressos, afirmou nunca ter trabalhado na área de formação — esse fato será

discutido na terceira categoria desta pesquisa. Também foi constatado que somente seis egressos atuam ou atuaram como docentes.

Em relação às dificuldades encontradas na profissão, mais da metade, 10 egressos, afirmaram não ter enfrentado dificuldades em relação aos conteúdos a serem ensinados, o que confirma a qualidade do ensino ofertado pelo IFMT Campus Confresa, cumprindo assim a principal finalidade do IFMT, a de “educar para a vida e para o trabalho”. No entanto, oito egressos alegaram ter enfrentado dificuldades no exercício da profissão: “É uma profissão muito difícil, porque lida com pessoas de diferentes culturas, com educação diferente, então para lidar com um público heterogêneo sempre será difícil” (E1); “Expor os conteúdos para os alunos de maneira que os mesmos possam entendê-lo” (E3); “Falta de experiência em sala de aula” (E5).

A partir das respostas obtidas, é possível observar as dificuldades enfrentadas pelos professores ao lecionar, as quais podem estar relacionadas à falta de disciplinas pedagógicas e específico-pedagógicas no curso. Além disso, os egressos estavam iniciando a carreira. No entanto, essas dificuldades de início de carreira podem se tornar momentos de muitas descobertas e aprendizado. Para Iza et al., (2014), “ser-professor(a)” é uma construção obtida no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e, principalmente, para se reconhecer como um formador das futuras gerações.

Uma forma de ajudar a sanar essas dificuldades de início de carreira está na formação continuada de professores, a qual pode ser compreendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática docente, tendo como finalidade assegurar um ensino de melhor qualidade aos alunos (CHIMENTÃO, 2009). Grande parte dos egressos do curso (15 egressos) fez ou faz curso de Especialização Lato Sensu, isso evidencia sua preocupação com o aperfeiçoamento da prática docente.

Perspectiva dos Egressos sobre o curso

Nessa categoria, foi possível constatar os motivos que levaram os egressos a escolher o curso realizado por eles. Mais da metade deles apontou essa opção pela falta de recursos financeiros e de outros cursos noturnos e gratuitos na região. Para alguns egressos, o curso realizado não era a primeira opção de formação: “Quando terminei

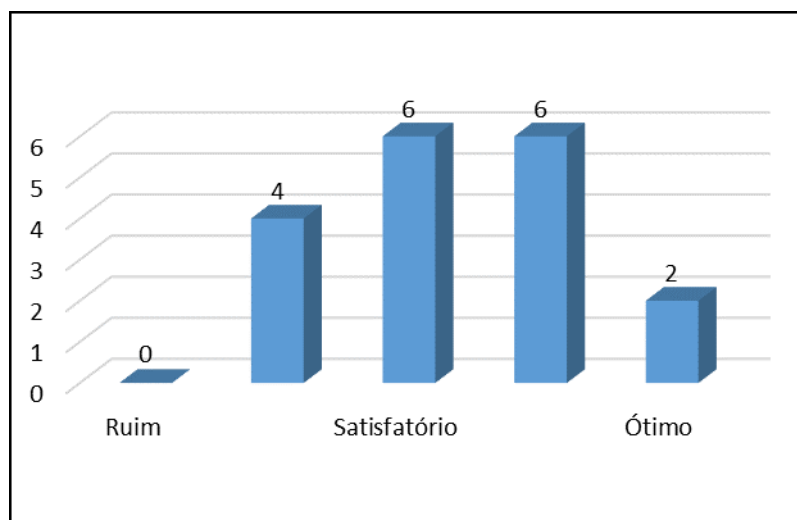
meu ensino médio, queria cursar faculdade, como em Confresa só tinha o curso de licenciatura, gratuito e à noite, decidi fazê-lo” (E2); “Falta de recursos financeiros para investir em outra área” (E6); “Falta de opção, e o horário também ajudou visto que sou mãe e dona de casa” (E15).

Entretanto, seis egressos citaram gostar da profissão docente, demonstrando interesse pela docência quando optaram pelo curso: “Por gostar da área e por ser a opção em que poderia estudar e trabalhar” (E1). “Gostar de ensinar e consequentemente aprender” (E9). “Porque sempre tive vontade de ser professor” (E12).

A baixa procura por cursos de licenciatura no país é amplamente discutida, e há várias razões para sua ocorrência. Um estudo de Gatti (2010, p. 1.361) mostrou que menos da metade dos estudantes de licenciatura escolheram o curso por querer ser professor. Para a autora, a escolha pela profissão docente, para muitos deles “é como uma espécie de “seguro desemprego”, uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade”. A autora também diz que quando se trata de cursos de licenciatura de outras áreas que não a Pedagogia, o desejo de exercer a profissão é ainda menor.

Questionados sobre a formação recebida na graduação, nenhum dos egressos considerou ruim o conhecimento adquirido durante o curso, conforme Figura 2.

Figura 2: Conhecimentos teóricos e didáticos adquiridos com o curso



Fonte: Dados coletados na pesquisa (2017).

Conforme se constata na Figura 2, os egressos classificaram o curso como: regular, satisfatório, bom e ótimo. Essa atribuição positiva à qualidade do curso não significa que os egressos não enfrentaram dificuldades no decorrer da formação, pois, relataram, “enfrentamos alguns problemas durante o curso, como a falta de professores no início do curso, mas solucionados posteriormente” (E1); “Tivemos problemas com falta de professor e falta de estrutura adequada” (E8); “Como o campus era novo enfrentamos algumas dificuldades no início, mas tenho certeza que hoje já está bem melhor” (E15).

Os desafios e dificuldades enfrentadas no início do curso pelos egressos coincidem com o início das atividades do campus e foram ou estão sendo resolvidas, sobretudo no que se refere à falta de professores, à ampliação das condições de oferta dos cursos, e à consolidação da formação de professores com novos cursos de licenciatura implantados a partir de 2015.

Embora os egressos tenham se mostrado satisfeitos com a formação recebida da instituição, alguns deles apontaram algumas sugestões:

“Poderia ter enfatizado mais a relação professor aluno, nos preparado melhor didaticamente, na maneira de ensinar, nos mostrando diferentes maneiras de ensinar os alunos” (E2).

“Poderíamos ter aprendido mais sobre como é estar em sala de aula, mas as mudanças na matriz curricular do curso só vieram quando uma boa parte dos graduandos já havia concluído” (E18).

Nas falas dos egressos foi possível notar a preocupação com as disciplinas metodológicas para o ensino de ciências e de Química, e com a ausência de disciplinas essenciais para um curso de licenciatura, como a disciplina de Didática Geral, também citada por Jesus e Garcês (2013). Para suprir essa necessidade, a partir de 2015 foram incluídas, no currículo, disciplinas específico-pedagógicas como componente curricular.

Sobre a inclusão do licenciado no mercado de trabalho, o resultado mostra que a maioria, representada por 13 dos 18 egressos, afirmaram estar preparados para exercer a profissão docente ao concluírem o curso de LCNQ. Os egressos destacaram, em suas respostas:

“Teve uma boa formação, claro que existe desafios, mas estava preparada para superá-los” (E2).

“O preparo é adquirido em sala de aula, “na prática”, o curso é para dar subsídios, o aprendizado maior é em sala de aula” (E10).

“Embora tivesse encontrado dificuldades em atuar na docência, mas já existia certa segurança de que fui bem preparado para assumir a responsabilidade de uma sala de aula” (E13).

Essas falas demonstram que o curso proporcionou segurança e preparação para os egressos superarem os desafios da carreira docente. E, conforme Duran (2010), tornar-se professor, às vezes, é enfrentar as precárias condições de trabalho — professores sem salários decentes, a comunidade escolar distante da escola e as dificuldades de ensino, seja por falta de preparo, por falta de recursos ou por desmotivação. A autora também destaca que, apesar dos vários desafios encontrados no ambiente escolar, “ainda vale a pena ser professor no Brasil”.

Perspectiva dos egressos acerca da atuação docente

Em relação ao tempo de atuação, dos seis egressos que atuam ou atuaram como docentes, quando indagados sobre há quanto tempo exercem a profissão, três deles responderam que estão atuando na profissão há menos de um ano, e o restante de dois a três anos. Todos são profissionais iniciantes na carreira docente. Para Iza et al., (2014), os professores em exercício devem compreender que a docência implica constante reflexão e investigação de sua própria prática. E Xavier (2014) complementa, dizendo que a construção do saber docente está relacionada à formação universitária, à formação pedagógica e à profissionalização ocorrida na prática cotidiana e no ambiente escolar.

Em relação às disciplinas, nas quais esses professores já haviam atuado, somente três dos seis docentes já haviam ministrado aulas de Química, e nenhum deles relatou ter ministrado a disciplina de Ciências. Os outros três egressos ministravam aulas de Matemática, Português, Geografia, Artes, Espanhol e Educação Física.

Constata-se, nessas respostas dos egressos, certa dificuldade para atuarem na área de sua formação — Química e Ciências — talvez pelo fato de o mercado regional se encontrar saturado de profissionais formados nessas disciplinas. Essa é uma hipótese que se levanta para explicar o motivo de não estarem atuando em suas habilitações. No entanto, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2007) reforça a necessidade de

ARTIGOS

formação de professores para atuarem no Ensino Médio, em especial nas disciplinas de Física e Química, pois, em nível estadual e nacional há escassez de professores habilitados em Química.

Os egressos também foram questionados sobre a satisfação com a profissão docente, e quatro deles responderam que o exercício da profissão foi bom; e dois disseram que foi regular. Esses professores estão nos primeiros anos de exercício da profissão, portanto, há a expectativa, por parte deles, de que, no processo de desenvolvimento profissional, refletindo sobre sua prática docente de forma crítica, eles poderão superar suas necessidades e dificuldades e as de seus alunos. Para Rios, Sopelsa e Gazzóla (2012), quando é dada ao professor a oportunidade de refletir sobre a própria prática, mudanças concretas podem acontecer na sua prática pedagógica.

Conforme mencionado, esses egressos estão nos primeiros anos de exercício da docência, e o início da carreira, segundo Huberman (2000, p. 39), é um período de descobertas. Isto porque, diz o autor, “[...] o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”.

Finalmente, foi perguntado aos egressos que não atuam como professores, os motivos de não exercerem a carreira docente, mesmo tendo cursado um curso de licenciatura, pois 12 dos 18 egressos não estão trabalhando na área de formação.

O principal motivo citado pelos egressos foi a aprovação em concurso público, em cargo que não lhes permite outro vínculo empregatício, ou seja, é um cargo inacumulável: “Devido aprovação em concurso público para o IFMT em cargo público inacumulável” (E1); “Passei em um concurso que não permite outro vínculo empregatício” (E2).

Outro motivo bastante citado pelos egressos foi a falta de oportunidade para exercer a profissão, pois diz E6, há “falta de vagas nas escolas da região”, e isso pode estar acontecendo por haver um desequilíbrio entre a grande quantidade de professores formados em uma mesma área e as poucas vagas de trabalho locais.

Há outras dificuldades além dessas. Segundo Pinto (2014), o déficit de professores formados na área de Ciências da Natureza no país é grande, porém alguns egressos desses cursos resistem em deixar sua cidade de origem e buscar outras regiões para

atuar. E o autor afirma que o número de professores formados no Brasil é suficiente para atender a demanda, com exceção de professores para a disciplina de Física, mas ainda há carência de professores de diversas áreas pela falta de interesse de licenciados atuarem como docentes.

Os egressos também citaram outros motivos para seu não ingresso na docência: passar em concurso público para professor e estar se capacitando: “Ainda não ingressei na carreira de docente por estar aguardando um concurso público” (E9); “Estou me capacitando para depois desenvolver a atividade docente” (E11).

Observa-se, conforme as respostas obtidas no questionário, a intenção dos egressos de serem professores, pois nenhum alegou não querer ser docente. Alguns atuam em outras profissões por serem concursados, outros por esperar passar em um concurso público de professor para alcançar a tão sonhada estabilidade, outros, ainda por falta de oportunidade ou por se dedicarem a dar continuidade ao processo formativo de professor. Esse resultado, de certa maneira, vem corroborar que a expansão das oportunidades educacionais, discutidas por Mesquita e Soares (2011), atende não somente as necessidades formativas, mas também aos anseios dos professores na busca do ingresso no mercado de trabalho.

Considerações Finais

Com os resultados da pesquisa foi possível obter o perfil dos egressos do curso de LCNQ do IFMT Campus Confresa, em sua maioria são do sexo feminino, com idade entre 25 e 34 anos. Os egressos recebem entre um e dois salários mínimos, abaixo do esperado para um licenciado, a remuneração que se explica por não atuarem na área de formação.

Em relação à atuação profissional, somente seis dos egressos são docentes, sendo que três deles estão atuando há menos de um ano. Para eles, o exercício da profissão docente tem sido satisfatório. Apesar de a maioria não estar atuando como professor, os egressos não negam a intenção de exercer a profissão docente, mesmo que a docência não tenha sido a primeira opção de escolha profissional. Os que desempenham outras profissões fazem-no por serem concursados ou por falta de oportunidade, o que pode demonstrar que há interesse em lecionar.

Também foi possível constatar, nas respostas dos egressos, que o ensino ofertado pelo curso LCNQ foi satisfatório e supriu as expectativas. Em relação à formação, os egressos atribuíram os conceitos regular, satisfatória e ótima, mas apontaram que a formação didática pedagógica deveria ter sido mais enfatizada, principalmente a relação com o aluno e as metodologias de ensino e aprendizagem. Tais mudanças, consideradas necessárias pelos egressos, foram incluídas no novo PPC, e seus resultados poderão ser observados quando formarem as primeiras turmas a partir do final do ano letivo de 2018.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Escassez de Professores no ensino médio. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB) Maio/2007
- BRASIL. Lei nº11.892 de 28 de dezembro de 2008: Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> . Acesso em 25 de março de 2017.
- DURAN, M. C. G. Profissão docente: desafios de uma identidade em crise. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 46-53, jan./jul. 2010.
- DUTRA, M. M. Formação em agronomia no IFMT campus Confresa e sua relação com a sustentabilidade na agricultura familiar no contexto do território cidadania do Baixo Araguaia. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, MT.
- FARIA, B. A. A. A Política de Assistência Estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso Campus Confresa: entre o Pedagógico e o Social. 2013. 57 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- FREITAS, A. P. A.; SILVEIRA, N. L. D. Ética na pesquisa com sujeitos humanos: Aspectos a destacar para investigadores iniciantes. *Psicologia Argumento*, v. 26, n. 52, p. 35-46, jan./mar, 2008. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=1982&dd99=pdf> Acesso em: 22 mar. 2017.
- GARBIN, V. H.; SILVA, M. J. Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Baixo Araguaia - MT. 2006. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_territorio019.pdf . Acesso em: 09 de março de 2017.
- GATTI, B. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 17 mai 2017.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.
- IFMT. Instituto Federal de Mato Grosso. Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química. Confresa, MT, 2010.
- IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339> . Acesso em: mai. de 2017.
- JESUS, E. B.; GARCÊS, B. P. Análise da Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química do Instituto Federal de Mato Grosso Campus Confresa. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUÍMICA, 53. 2013, Rio de Janeiro. Anais.... Disponível em: <http://www.abq.org.br/cbq/2013/trabalhos/13/2297-14213.html> . Acesso em: 12 jan. 2017.
- LIMA, J. O. G. Do período colonial aos nossos dias: uma breve história do Ensino de Química no Brasil. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 12, n. 140, p. 71-79, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/19112>>. Acesso em 12 jan. 2017.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H.F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Quim. Nova*, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

PARET, C. G. Realidade e história da região do Araguaia Xingu. *Série A resposta da Terra*. v. 2. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.

PENIN, S. T. S. Profissão docente. Salto para o futuro. Ano IXI – nº 14 – Outubro/2009.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 15, p. 03-12, jan.-jun, 2014.. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n15_1.pdf. Acesso em 02 set 2018.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.


RICOLDI, A.; ARTES, A. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. *ex aquo*, n.º 33, p. 149-161, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aeq/n33/n33a11.pdf> Acesso em: 03 abr. 2017.

RIOS, M. P. G.; SOPELSA, O.; GAZZOLA, L. Perspectiva dos docentes e dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UNOESC. In: *IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação Da Região Sul*, 2012, Caxias do Sul. A Pós-Graduação e suas Interlocações com a Educação Básica. Anais... Caxias do Sul: Programa de Pós-Graduação em Educação – UCS, 2012. p. 01-16. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/589/438> Acesso em: 02 maio 2017.

SILVA, A. F. O político e o pedagógico: análise das enunciações dos docentes e discentes do curso técnico em agropecuária. 2013. 60 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ.

SOUSA, A. G.; BERALDO, T. M. Cursos de licenciaturas em ciências naturais nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: *IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia*. Anais... Paraná: PUCPR, 2009. p. 10169-10182. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1920_1102.pdf Acesso em: 08 mar. 2017.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 59, out.-dez., 2014.



MOTIVAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE SIGNIFICADO, ESTRATEGIAS E METAS MOTIVACIONAIS

MOTIVATION AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS: PERCEPTION OF TEACHERS OF FUNDAMENTAL EDUCATION ON MEANING, STRATEGIES AND MOTIVATIONAL GOALS

Antonio Matheus do Rosário Corrêa*

Larissa Fernanda Alves Conde**

Maria Clara de Nazaré Reis Gonçalves***

Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa****

RESUMO

A forma como a pedagogia se inova e se volta para as questões que emergem na escola e da sociedade são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Considerando as contribuições e reflexões acerca da motivação escolar, metas e estratégias de aprendizagem e as experiências dos profissionais docentes da educação básica, propomos analisar o papel da motivação na aprendizagem escolar nos discursos de professores e as maneiras que são estabelecidas estratégias e metas de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação. Metas. Estratégias. Ensino e aprendizagem

ABSTRACT

How the pedagogy is updates and turns to issues that arise in the school and society which are relevant for teaching and learning process. Considering the contributions and reflections about motivation, goals, learning strategies and teachers experiences of basic education. We analyze the role of motivation in school learning in teacher discourses, and the ways in which learning strategies and goals are established..

KEYWORDS: Motivation. Goals. Strategies. Teaching and Learning.

* Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Bolsista de Apoio à Atividade Acadêmica do Núcleo de Assistência Estudantil do Campus Universitário de Bragança da UFPA. matheus.correa112@gmail.com

** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). larissafernanda.lf15@gmail.com

*** Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará. m.63clara@gmail.com

**** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Professora Adjunta A da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. nmfrs@ufpa.br

Introdução

A motivação escolar compreende uma força interna do indivíduo que conscreve determinada ação, em prol de alcançar objetivos, metas e trajetórias de forma positiva e apresenta dimensões específicas. Nessa perspectiva, se torna um desafio na realidade educacional no sentido de qualidade da aprendizagem de estudantes. E, segundo Lourenço e Paiva (2010), é uma ação precípua do processo de aprendizagem por meio da busca de razões para aprender, descobrir e rentabilizar os seus conhecimentos, e, assim, a motivação escolar é conceituada como:

A motivação está ligada a interação dinâmica entre as características pessoais e os contextos em que as tarefas se desenvolvem. Quanto aos contextos destaca-se quatro aspectos essenciais: o começo da aula, a organização das aulas, a interação dos professores com seus alunos e a avaliação da aprendizagem. (TÁPIA; FITA, 2015, p. 15).

No contexto escolar a motivação se apresenta em diferentes espaços de socialização, a exemplo das salas de aulas e espaços de recreação, aos quais ocorrem as interações formativas. Nesse sentido, Lourenço e Paiva (2010) afirmam que a motivação dos alunos na escola tem consequências diretas no envolvimento e qualidade do ensino-aprendizagem, um estímulo significativo para ser produzido nas práticas pedagógicas. Tais considerações perpassam por diferentes estratégias motivacionais, a fim de alcançar ensino de qualidade, aprendizagem significativa dos alunos e práticas docentes profícuas para a escola.

Assim, os objetos de conhecimento das trajetórias de ensino, características socioculturais dos sujeitos e os contextos escolares em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas influenciam a prática docente, aos quais refletem de forma positiva ou negativa na construção motivacional do aluno. Desse modo, a importância do professor enquanto mediador dos processos motivacionais é fundamental para desenvolvimento da aprendizagem, conforme Allal (1988, *apud* ESTRELA; NÓVOA, 1999, p. 179) expõe ser:

Sempre útil, se pudermos aspirar a uma pedagogia eficaz, saber para que domínios pretendemos conduzir os alunos, por que caminhos; precisar quais os meios que se utilizam para observar os domínios atingidos ou em vias de aquisição, os métodos de trabalho, as atitudes, os funcionamentos mentais e o modo como pretendemos intervir junto dos alunos, através de regulações “pró-activas”, interactivas ou retroactivas.

Nessa dinâmica o docente atua diretamente no interesse do aluno em aprender, tornando-se base motivacional para que esse construa compreensão e sentimento de inserção no contexto escolar e em sala de aula. As interações constituídas nessa trajetória devem buscar metas e estratégias que se aproximem dos interesses de ambos, de modo a desenvolver uma pedagogia inovadora e voltada as questões que emergem na escola e na sociedade.

De acordo com a Teoria da Atribuição da Casualidade (TAC), indicada por Boruchovitch (2009, *apud* LOURENÇO; PAIVA, 2010), a motivação ocorre tanto de forma intrínseca quanto de forma extrínseca, visto que o aluno pode realizar determinada atividade tanto pelo prazer ou por um sentimento motivador próprio em busca do conhecimento, como pela busca de aceitação ou de aprovação de terceiros.

Porém, como afirma Perrenoud (2004), não basta apenas motivar, provocar o interesse do aluno ou sensibilizá-lo, mas manter o entusiasmo inicial dos alunos principalmente quando enfrentam obstáculos na aprendizagem, por mecanismos que produzam superação de problemas e sejam aproveitados.

Dessa maneira, surgem indagações no tocante à representação conceitual e prática que docentes atuantes na educação básica elaboram sobre a motivação dos alunos, assim como estratégias, planejamento, aplicações e metas que esses estipulam para alcançar uma aprendizagem significativa. Assim, configurou-se a seguinte questão-problema de pesquisa: que estratégias o/a profissional docente estabelece para motivar seus alunos a respeito da aprendizagem e que metas de aprendizagem são delineadas no processo de planejamento e ensino em sala de aula?

A partir da problemática especificada, a pesquisa objetiva analisar o papel da motivação na aprendizagem escolar nos discursos de professores e as maneiras que são estabelecidas estratégias e metas de aprendizagem. No tocante à estruturação deste trabalho, inicialmente fizemos uma discussão teórica da temática, em seguida

apresentamos as configurações metodológicas do estudo, e por fim apresentamos os resultados e as respectivas discussões.

Metodologia

Esta pesquisa se originou da disciplina Psicologia da Aprendizagem, ofertada pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, do Campus Universitário de Bragança. Na ementa desse componente curricular, há o estudo acerca dos conceitos, princípios e relação teórica e prática da aprendizagem, entre estes, a temática motivação escolar (UFPA, FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2018). Na ocasião foi oportunizada realização de investigação sobre a aplicação da motivação da aprendizagem em instituições escolares da rede pública de ensino no município de Bragança, Estado do Pará, no primeiro semestre do ano de 2017.

Neste trabalho optamos por uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa descritiva-interpretativa. A abordagem tem como foco os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos fenômenos sociais (MINAYO, 1994). Nesse sentido, a pesquisa foi organizada em três momentos: 1) levantamento bibliográfico, no qual realizamos leituras e estudos acerca da temática; 2) levantamento de campo, em que efetuamos as entrevistas com docentes atuantes no ensino fundamental; 3) organização e análise dos dados a luz do referencial teórico encontrado.

Os sujeitos da pesquisa foram três docentes atuantes no Ensino Fundamental (tabela 1), ao qual se utilizou como critério de escolha: a) estar lecionando no Ensino Fundamental regular entre o 6º e 9º ano; b) possuir mais de cinco anos de experiência no magistério do Ensino Fundamental. Ressalta-se que os nomes dos entrevistados não foram citados para manter sigilo e integridade, substituindo-se por nomenclaturas fictícias.

Tabela 1: Perfil dos entrevistados.

Docente	Tempo de docência	Nível de Formação	Nível de ensino em que leciona
Maria	7 anos	Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira.	Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano)

Carlos	26 anos	Licenciatura em Geografia.	Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º anos)
Mário	15 anos	Licenciatura em Matemática; Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Ensino Fundamental Regular (6º ao 9º ano)

Fonte: autores (2017).

O *locus* de pesquisa foi uma escola da rede estadual do município de Bragança (Pará, Brasil), que ofertava no ano de 2017 o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio Regular, a Educação de Jovens e Adultos - Nível Fundamental (3ª e 4ª etapas), a Educação de Jovens e Adultos - Nível Médio (1ª e 2ª etapas) e acompanhamento de alunos em situação de deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O levantamento de campo foi desenvolvido por meio de entrevista semiestruturada, ao qual foram aplicadas as seguintes perguntas: I) O que é motivação escolar? II) Quais são as estratégias motivadoras utilizadas no planejamento e prática pedagógica? III) Você estabelece metas de aprendizagem com a turma? Foi realizada uma entrevista para cada sujeito com uma média de 30 minutos de duração, em apenas um dia da semana. As entrevistas foram registradas por meio de gravador de áudio

Para o tratamento dos dados utilizamos a Análise do Conteúdo de Bardin (2011) que se estruturou em três etapas: 1) Pré-análise – nessa etapa realizamos a organização e transcrição, sistematização das entrevistas e a leitura flutuante; 2) Exploração do material- nessa fase buscamos organizar e elencar as categorias temáticas de acordo com as perguntas e respostas; 3) Tratamento dos resultados – nessa fase fizemos a interpretação e inferência, em que refletimos sobre os conteúdos dos discursos dos sujeitos a luz do referencial teórico abordado.

Resultados e discussões

Dos dados emergiram três categorias temáticas, que serviram para a análise: 1) O significado de motivação; 2) Estratégias motivacionais e suas implicações na aprendizagem; 3) Metas de aprendizagem estabelecidas pelos professores. Tais categorias temáticas evidenciam a compreensão acerca do significado de motivação,

além de indicar o uso de estratégias motivacionais e metas estabelecidas no processo de aprendizagem, visando o desenvolvimento qualificado do educando.

O significado de motivação

Os relatos dos sujeitos apresentam uma compreensão de motivação relacionada à ideia de estímulo, de algo além das forças exteriores, algo que vêm da força interior de despertar o interesse por meio do cotidiano e da interdisciplinaridade, uma ação que pode atuar de forma eficiente, eficaz e efetiva em sala de aula. Assim como superação de problemas cotidianos ou mais complexos da vida do estudante, trabalhando com base na atenção, para as suas atitudes e pensamentos, de modo a aproveitar as atividades cotidianas em diálogo com a interdisciplinaridade proposta pela escola.

Destacamos as narrativas dos sujeitos que expressam o significado da motivação:

Dá um estímulo para o aluno, né?! Aprender alguma coisa têm vários sentidos, um atleta aí, incentivar a se esforçar, se dedicar. Mesmo diante dos problemas, a superar esses problemas pra poder continuar o seu trabalho, sua atividade. Uma motivação pra mim é praticamente isso (PROFESSOR CARLOS).

É algo que vem além das nossas forças, que nos trás uma ação, para que nos possamos atuar com mais eficácia dentro da sala de aula (PROFESSORA MARIA).

Acho que a motivação parte do chamar atenção do aluno, até mesmo das coisas que eles mesmos fazem. Aproveitar o que eles fazem do dia-a-dia, “pra” fazer uma interdisciplinaridade. serve também de pressuposto para os alunos alcançarem seus objetivos. (PROFESSOR MÁRIO).

Nas respostas dos sujeitos houve diversos sentidos sobre o entendimento da motivação, em destaque o sentido de uma força interior que leva a ação, de ultrapassar metas no contexto escolar. Nesse sentido, as metas motivacionais estão conscritas nos objetivos e de vida e percursos que os sujeitos buscam para satisfazerem suas necessidades e desejos subjetivos.

Knüppe (2006) afirma que as pessoas criam suas metas de vida de acordo com seus interesses, objetivos e propósitos pessoais, o que permite destacar a necessidade de transcender os limites colocados pelos problemas existentes no contexto escolar e proporcionar ao aluno novos horizontes de aprendizagem e oportunidades de ascensão.

Na mesma direção Bock, Furtado e Teixeira (2002) conceituam a motivação como um processo que impulsiona o organismo a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação.

Estratégias motivacionais

Na categoria temática de estratégias motivacionais os relatos de professores indicam um conjunto de ações, a saber: planejar a partir do conhecimento dos alunos; planejamento de atividades com envolvimento de dinâmicas; tornar a sala de aula agradável e que propicie o desenvolvimento de autoestima tanto de professores quanto de alunos; conhecer o perfil social de cada pessoa (verificando a classe socioeconômica, sexo, dentre outros aspectos) para poder selecionar elementos que motivem o discente; a identificação de problemas que atrapalham a motivação e criação de um ambiente agradável e alegre, favorável à aprendizagem, por meio de brincadeiras.

A Professora Maria demonstra em seu discurso que a dinâmica seria uma estratégia relevante para desenvolvimento de práticas educativas motivacionais:

Fazendo o planejamento necessário com atividades que envolva dinâmica, [...] voltados para a atualidade, para que eu me sinta motivada em exercer a minha profissão em sala de aula (PROFESSORA MARIA).

O Professor Carlos elucida a necessidade de conhecimento do contexto social do educando, em que:

A primeira coisa que a gente procura saber é conhecer o perfil da pessoa. Poder aquisitivo, raça, sexo, tá certo! “Pra” saber como motivar essa pessoa. O poder econômico é um deles, é, pior ainda. Seguido aí do preconceito, *bullying*, essas coisas. A pessoa sofre a situação, então a primeira motivação é procurar saber o problema da pessoa, ter um diagnóstico, pra saber proceder a uma forma de motivá-lo (PROFESSOR CARLOS).

O Professor Mário destaca o ambiente social agradável:

[...] tornar a aula mais agradável, mais alegre vamos dizer assim né. O fato “deu” brincar com eles, o fato “deu” desafiar, né! Eu acho que seja estratégia. De fazer, eles entenderem a importância deles mesmos, que eles podem, eles conseguem (PROFESSOR MÁRIO).

Considerando a resposta sobre a estratégia de motivação conhecer o perfil da turma. Santos (2011) corroborando com essa ideia, afirma ser necessário que o professor conheça seus alunos, pois para eles são direcionados o conjunto de ações e na medida do possível as apresentações em sala de aula devem ir ao encontro de gostos e preferências dos alunos. Lourenço e Paiva (2010) dizem que os profissionais da educação devem organizar e planificar os interesses de aprendizagem da turma, de modo interdisciplinar, elucidando a fusão dos conteúdos.

A ação de conhecer os alunos está relacionada à afetividade e autoestima, usadas como estratégias no processo de ensino e aprendizagem. A afetividade pode ser negativa e atrapalhar o ensino, configurando-se numa série de combinações, variações e características (GOLEMAN, 2012). Quando o docente Carlos diz que remete a afetividade positiva e a proximidade emocional com os educandos se percebe a importância de apreciar que emoções o aluno comunica em suas atitudes, discursos e comportamentos, para que possa selecionar e organizar suas estratégias de aprendizagem.

A partir desse referencial, Miras (2004, p. 219) diz ser:

Inegável a influência dos êxitos e dos fracassos acadêmicos no autoconceito e na autoestima do aluno tende a ser concebida muitas vezes de maneira excessivamente lógica e racional, esquecendo que as representações que se tem sobre si mesmo, em particular as crenças sobre suas capacidades, estão estreitamente ligadas às necessidades básicas de controle e à habilidade de sentir-se bem consigo mesmo. Desse modo, a necessidade de manter um autoconceito e uma autoestima aceitáveis leva a pessoa a procurar modelar o ambiente para que se adapte às próprias expectativas e necessidades, evitando, na medida do possível, os fatos e as situações que podem fazer com que se sintam mal consigo mesmo.

Considera-se a relação entre autoestima e autoconceito como pilares representacionais de si, não apenas como caminhos de modificação do ambiente que são estabelecidas as interações, mas de tessituras de expectativas e aspirações de futuro, projetando as possíveis trajetórias e objetivos a serem contemplados na vida. Essa ótica se manifesta quando o Professor Mário destaca que mostra aos alunos suas importâncias e capacidades para alcançar as metas de vida pessoal e de aprendizagem escolar.

Metas de aprendizagem

Os professores, em seus relatos, fazem referência às metas ou objetivos de aprendizagem que estabelecem com seus alunos no cotidiano da sala de aula. Na seleção e organização de quais metas seriam aplicáveis a cada situação, faz-se necessário inferir os efeitos na aprendizagem dos alunos e posteriormente definir qual seria a melhor aplicação no contexto de sala de aula. Vejamos os relatos:

As metas de aprendizagem que eu utilizo é primeiro uma coisa que muito aluno não gosta de fazer: escrever. Escrever eu acho que é desmotivador, escrever muito. [...] Então uma das estratégias que eu uso é a apostila, tentar dinamizar através das apostilas, fazer com que eles construam o próprio conhecimento. Eu já vi uma coisa: que tenho que fazer que eles estudem, que eles estudem pra eles mesmos, né! Eles têm a sua autonomia, então a palavra é autonomia. A minha estratégia é trazer autonomia “pra” eles (PROFESSOR MÁRIO).

São várias metas que eu estabeleço, cada um tem um critério de avaliação e de aprendizagem. Na minha área principalmente é o domínio da leitura e da escrita que são o básico e o gargalo de todo o ensino básico (PROFESSORA MARIA).

Isso é praticamente um dever nosso né! Estabelecer isso. Mas sabendo que essa aprendizagem tem que ser, ao meu ver, de acordo com a necessidade do aluno, com o objetivo e o propósito que ele quer (PROFESSOR CARLOS).

Tapia e Monteiro (2004) apresentam uma sistematização de metas de aprendizagem: a) fazer o aluno entender que toda aprendizagem possibilita o incremento de suas capacidades e habilidades; b) perceber a aprendizagem como algo funcional e útil; c) utilizar incentivos externos para obtenção de conceitos satisfatórios. Esses direcionamentos transversalizam os recursos pedagógicos que são úteis à prática educativa, como demonstrou o Professor Mário em sua entrevista.

O participante Mário ao relatar sobre as metas de aprendizagem que estabelece com os alunos indica a possibilidade de criar sujeitos diferentes e fazer com que si próprio seja reflexivo sobre a sua prática – o aluno autônomo quanto à construção de seu conhecimento. O papel do professor seria apenas de mediador do conhecimento, simplesmente um ensino centrado no aluno.

Para Rogers (1985), no processo de ensino e aprendizagem com os alunos é necessário despertar a curiosidade, provocar o desejo de ir mais além e desafiar o aluno para uma autoconfiança, educando para a vida. O papel do professor seria de facilitador da aprendizagem, não mais aquele que transmite conhecimento e o discente seria motivado a buscar o seu próprio conhecimento.

Por outro lado, a Professora Maria em seu discurso sobre as metas de aprendizagem deixa a entender que utiliza como método de avaliação o domínio da linguagem oral e escrita, pois considera ambas as competências basilares para a educação básica. Contraposto a isso, o participante Mário em sua narrativa sobre metas de aprendizagem afirma que o aluno não gosta de escrever e que utilizava uma estratégia alternativa a isso, que são textos impressos para facilitar a aprendizagem do aluno.

Percebemos óticas e concepções distintas em relação à leitura e escrita como estratégia de ensino e motivação, mas que tem em comum a utilização de mecanismos que tornem o ato de aprender e ensinar mais relevante, adaptando-se a necessidade dos alunos e aos objetivos de conhecimentos que devem ser alcançados. Em uma perspectiva de David Ausubel, da aprendizagem significativa, seria a interação entre conhecimentos prévios e já existentes, formando um novo conceito mais relevante a estrutura cognitiva do sujeito (MOREIRA; MASINI, 1982; MOREIRA, 2010).

A aprendizagem significativa como interação entre conhecimentos requer o nivelamento e assimilação dos conhecimentos novos. Assim, o nivelamento pode contribuir para intervenção, integração e entendimento dos conteúdos ensinados, principalmente por meio da interdisciplinaridade como expôs o Professor Mário na pergunta sobre o significado da motivação.

Anteposto a estipulação de metas pelos professores, há investigação da situação de aprendizagem dos alunos e suas necessidades de acordo com o Professor Carlos. Nesse reconhecimento dos elementos que constituem as subjetividades do sujeito, orienta-se que o professor inicie o estudo do contexto do aluno e construa práticas que envolvam e instiguem a aprendizagem. Assim, entender suas origens, relações familiares e situação socioeconômica em tentativa de entender as particularidades e potencialidades, que podem auxiliar no desenvolvimento escolar.

Nas palavras de Fernandes (2006, p. 4):

Abrir-se-ia espaço no campo social para diferenciações individuais, o que poderia reduzir e/ou evitar o imenso abismo da diferenciação das condições objetivas de vida entre as pessoas. Em outras palavras, se no horizonte social tivesse espaço aberto para considerar identidade como construções plurais de individualidades, não se criariam tantos “muros” para separar os distintos dos “comuns”.

Salienta-se que o horizonte social presente na realidade dos estudantes pode atrapalhar o processo de aprendizagem quando o meio social não se apresenta como favorável ao desenvolvimento do conhecimento, ou seja, dificulta a criação de conveniente aquisição de conhecimentos. De outro modo, a ação motivacional de aprender os conhecimentos escolares nas aulas ministradas conta com metodologias que devem ser prazerosas e, quando possível, lúdicas (como jogos, dinâmicas, aulas de campo, projetos), para que contribuam consideravelmente no estímulo a procurar mais sobre os assuntos propostos.

Relacionando isso com a Teoria da Causalidade, Paiva (2008, p. 479) aponta que “as atribuições interpretadas pelos alunos nas dimensões da casualidade, influenciam as expectativas, as emoções, a motivação”, que são estabelecidas nos espaços de interação e formação social. Intrínseco as motivações, acentua-se a questão de demonstração ao educando sobre a importância dele no meio social, não apenas como cidadão, mas que é sujeito ativo e transformador da sociedade, que considera suas dimensões afetivas, políticas, emocionais, dentre outras.

Nesse pressuposto, antes da década de 1960, Carl Rogers via o sistema fragilizado e com muitos desafios a vista, necessitando de mudanças para não sucumbir, e assim, questionava as atribuições que a educação na construção de um mundo digno, propondo uma revolução com a finalidade de criar seres humanos com pensamentos diferentes, e por consequência a sociedade seria diferente (MOREIRA, 1999). Sobre os intentos de aprendizagem, eles são definidos de acordo com interesses, ficando a cargo de o professor criar metas, critérios, elementos e/ou ciclos com o intuito de avaliar continuamente todo o processo e assimilando os problemas que ocorrem nele.

Desse modo percebemos nas falas dos professores conceitos mais gerais sobre a motivação para aprendizagem, estratégias de ensino e metas de aprendizagem dos alunos, assim como a flexibilidade de sua prática docente e percepção dos produtos

derivados dela. Considera-se também que moldam a sua personalidade e formas de ensinar por meio da compreensão das motivações e desmotivações dos discentes.

Pedroza (2010) afirma que o professor é um agente do processo de construção do conhecimento, auxilia na formação da personalidade dos alunos. Neste sentido, para o autor seria preciso construir espaços que possibilitem ouvir e por meio disto, diminuir o nivelamento do inconsciente dos indivíduos envolvidos na relação professor-aluno.

E, por último, o estabelecimento de metas de aprendizagem com a turma em que leciona. Essa delimitação de metas pode ser entendida como um objetivo que tem por propósito a aprendizagem do aluno, de forma significativa, levando em consideração: o incentivo da leitura e demais conhecimentos básicos a vida escolar; as metas de aprendizagem como um dever, em que são desenvolvidos a partir de necessidades, objetivos e propósitos de vida dos alunos; o desenvolvimento da escrita e oralidade no aluno para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, e quando sentem dificuldades na assimilação de conhecimentos, se utiliza outros recursos didáticos. E ainda, o trabalho com a autonomia do aluno em aprender, no sentido de criarem estímulos relacionados ao desejo da pesquisa.

Considerações finais

Em suma, a motivação da aprendizagem escolar contribui consideravelmente para a aprendizagem escolar, pela qual se utiliza de estratégias de ensino e planejamento quanto à abordagem de conteúdos presentes no currículo da educação básica, que tem por meta alcançar resultados positivos. Nessa perspectiva, se devem considerar três variáveis: os espaços formativos do educando; as forças internas e externas do indivíduo; as aspirações, incentivos, limites e possibilidades de futuro profissional e pessoal.

Esses elementos remetem as necessidades, desejos e projeções de vida, que são manifestados em seus discursos. No tocante da motivação em consonância com o processo de ensino e aprendizagem, sugere-se: desafiar o aluno a aprender, desenvolver uma atitude de investigação no aluno e um desejo duradouro de saber, ensinar através de uma linguagem acessível, oferecer exercícios e tarefas com um grau de complexidade, que não seja nem muito fácil e nem muito difícil, assim também fazer o

aluno compreender a utilidade do que está aprendendo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002).

Entende-se que os princípios norteadores e conceituais de motivação são aplicados em sala de aula, em busca da satisfação do professor quanto ao exercício da sua docência e aprendizagem do aluno enquanto aprendiz, por meio da seleção e construção de estratégias motivacionais.

Dessa forma percebemos o quanto é necessário ter boas estratégias motivacionais para ensinar, principalmente os alunos que trazem dos ambientes que pertencem emoções, afetividades, impressões e valores sociais. Os resultados expressos neste trabalho apresentam a importância de compreender a motivação não como uma ação unicamente de incentivo ao aluno, mas de crescimento mútuo entre professor e aluno.

Em nosso entendimento, o processo de planejamento de metas e estratégias de aprendizagem e motivação, as formas elencadas para alcance dos objetivos de aprendizagem e avaliação dos pontos positivos e que devem ser melhorados deve ser imerso em relações afetivas e sociais, afinal, é importantíssimo que o professor esteja apto a propiciar práticas de ensino qualificadas e o aluno receptivo e ativo na construção do conhecimento.

Um dos percursos a serem seguidos é fazer com que o aluno se perceba e reflita sobre o lugar ativo que tem no contexto de aprendizagem, sendo imprescindível para o sucesso pessoal e educacional. Outro ponto é a relação entre escola, família e sociedade, como contribuintes do autoconceito e autoestima do aluno, para que o objetivo seja proporcionar contextos efetivos de criação de motivação e educação de qualidade.

Referências

ALLAL, Linda. Vers um élargissement de la pédagogie de maîtrise de régulation interactive, rétroactive et proactive. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação do aluno. In: LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. *A motivação escolar e o processo de aprendizagem. Ciências & Cognição*. Rio de

Janeiro, vol. 15, 2, p. 132-141, 15 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>

UFPA, FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Ementa do componente curricular Psicologia da Aprendizagem (60 horas). Disponível em: <https://faced.ufpa.br/index.php/ementas/154-psicologia-da-aprendizagem> Acesso em 25, set. 2018.

FERNANDES, Idília. O lugar da identidade e das diferenças nas relações sociais. *Revista Virtual Textos & Contextos*, n. 6, dez., p. 1-11, 2006. Disponível em: www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/1032/811

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafios para as professoras do Ensino Fundamental. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 277-290, Editora UFPR, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602006000100017&script=sci_abstract&tlng=pt

LOURENÇO, Abílio Afonso; PAIVA, Maria Olímpia Almeida de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*. Rio de Janeiro, vol. 15, 2, p. 132-141, 15 de agosto de 2010. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, César (Org.); MARCHESI, Álvaro (Org.); PALACIOS, Jesús (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de Aprendizagem: enfoques teóricos*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes. Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição da casualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas – SP, vol. 12, n. 2, p. 479-480, Dezembro, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200022


PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e Educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*. São Paulo –SP, vol. 30, p. 81-96, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007

ROGERS, Carl. *Liberdade de aprender em nossa década*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SANTOS, Joana Alves Real dos. *As atividades de motivação*. 2011. 88. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Porto. Porto, 2011.

TÁPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla; Tradução: Sandra Garcia. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.



NOTAS SOBRE A AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL EVALUATION NOTES IN ELEMENTARY TEACHING

Raimundo Expedito dos Santos Sousa*

RESUMO

Este trabalho, pautado em revisão bibliográfica, reflete acerca da avaliação concebida como etapa do processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. A avaliação é aqui tomada, para além de sua dimensão prática, como categoria de análise explorada em estudos que a situam no campo heterogêneo da sala de aula, onde as práticas avaliativas podem, dependendo da forma como são aplicadas, tanto favorecer quanto prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o artigo discorre sobre modalidades avaliativas como a avaliação formal e a informal, a qualitativa e a quantitativa, considerando a importância pedagógica do equilíbrio entre os diferentes procedimentos avaliativos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino fundamental; Avaliação; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

This work, based on a bibliographical review, reflects on the evaluation conceived as a stage of the teaching-learning process in Elementary School. The evaluation is taken here, beyond its practical dimension, as a category of analysis explored in studies that situate it in the heterogeneous field of the classroom, where the evaluation practices can, depending on the way in which they are applied, both favor and damage the process of teaching and learning. In this sense, this paper discusses evaluation modalities such as formal and informal, qualitative and quantitative, considering the pedagogical importance of the balance between the different evaluation procedures.

KEYWORDS: Primary education; Evaluation; Teaching-learning.

* Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG); mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com financiamento da Capes/REUNI. raimundo_sousa@terra.com.br

Introdução

O mundo contemporâneo tem se caracterizado por recodificações e reestruturações profundas, que reverberam na inserção de novos paradigmas na educação. A emergência de novos paradigmas e concepções educacionais suscita alguns questionamentos: seria o papel da escola preparar indivíduos para essa nova organização do mundo do trabalho, formando sujeitos competentes? Ou seria, mais do que isso, possibilitar o acesso e o desenvolvimento de saberes e de competências necessárias para a inserção dos educandos como cidadãos críticos e participativos, capazes de agir sobre o mundo em que se inserem? Em outros termos, a formação escolar deve preparar cidadãos para o mercado de trabalho, para o ingresso ao ensino superior, ou, para ter postura mais humanista, preparando-os para a vida?

Para responder a tais indagações torna-se necessário refletir acerca dos processos sócio-educativos atuais, centralizando a atenção para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo para uma etapa que permite a professores e alunos obter informações sobre o processo educacional, servindo-lhes como norte. De fato, a avaliação constitui, no ensino-aprendizagem, um instrumento privilegiado de uma intervenção contínua, na medida em que tem potencial de oportunizar a alunos e professores um espaço de diálogo e participação. Com efeito, dentre os elementos constitutivos do ensino-aprendizagem, a avaliação é um dos mais complexos na medida em que envolve fatores que transcendem os aspectos técnicos para atingir uma dimensão subjetiva, psicológica e social.

Devido a essas complexidades, as práticas avaliativas podem, dependendo da forma como são aplicadas, tanto favorecer quanto prejudicar o ensino-aprendizagem. Donde a relevância de se atentar para os aspectos pedagógicos implicados na avaliação escolar, tendo em vista a necessidade de formar, sujeitos críticos e socialmente atuantes. Partindo-se da premissa de que a reflexão acerca do processo avaliativo é fundamental

para se conhecer razões que motivam o sucesso ou fracasso escolar, este trabalho objetiva refletir acerca do papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, focalizando especificamente as turmas iniciais do Ensino Fundamental, quais sejam, as séries compreendidas entre o primeiro e o quinto ano.

Aspectos históricos da avaliação escolar

Se, na condição de avaliador, o professor confere significado à avaliação, cabe perguntar que concepções pedagógicas orientam suas práticas avaliativas. Para responder tal questão, há que se resgatar o significado da avaliação nas concepções pedagógicas prevalentes a partir da Renascença, quando da floração dos exames escolares (LUCKESI, 2005), e analisar em que medida essas concepções ainda estão arraigadas nas práticas de ensino atuais.

Embora seja no século XVI, sob a forma de exames, que jesuítas e protestantes passaram a avaliar o aprendizado escolar, há indícios de práticas avaliativas realizadas nos liceus ainda na Grécia Antiga. Também na China, cerca três mil anos a.C., procediam-se a medidas classificatórias com vistas a selecionar candidatos ao exército. Porém, os exames próximos dos moldes atuais foram criados já na Modernidade, a partir da ascensão burguesa e a universalização da ética do trabalho e do estudo, que tornavam a criança um futuro trabalhador que precisava ser preparado para se inserir no mercado. Assim, o desenvolvimento capitalista implicou a adoção do exame contínuo no cenário escolar como método para classificar os mais aptos e os menos aptos (SANMARTÍ, 2009).

A psicologia também contribuiu para essa cultura mediante criação de diversos testes, alguns dos quais usados até hoje, sob o signo de uma pedagogia tecnicista que postula a quantificação da aprendizagem e, portanto, sua medição. De fato, no início do século XX, nos Estados Unidos, os estudos de Edward Thorndike influenciaram uma concepção de avaliação fundamentada na idéia de mensuração calcada no desenvolvimento de testes para aferir habilidades dos alunos. Em contraposição, a avaliação qualitativa, surgida na década de 1960 e pautada em critérios de ordem mais subjetiva, configurou uma reação à concepção tecnicista na medida em que pretendeu

ser um avanço para a práxis avaliativa, mas não se mostrou suficiente para atender todas as exigências (FAGUNDES, 2015; LINS, BORSA, 2017).

Mais tarde, veio à tona a avaliação formadora, que, segundo Sanmartí (2009, p. 89), “implica que os alunos tomem as rédeas de sua aprendizagem com a ajuda dos professores e de seus colegas”. Trata-se não apenas de um recurso didático que resulta na obtenção de melhores resultados, mas, sobretudo, de um meio que aumenta a motivação para aprender:

A avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 1960 e 70 do século XX, pouco tem haver com a avaliação formativa dos dias de hoje. Essa avaliação, naquele contexto, era entendida de forma mais restritiva, centrada nos objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos. Pouco interativa, era geralmente utilizada após um tempo de ensino e aprendizagem. Atualmente, a avaliação formativa é investida de um novo enfoque, dentro de uma perspectiva bem mais complexa do ponto de vista teórico (SANMARTÍ, 2009, p. 87).

Trata-se, portanto, de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos, mediante perspectiva que confere mais relevância ao *feedback* que esta lhe proporciona para regulação, auto-regulação e auto-avaliação das aprendizagens. A partir dos anos 1990, a avaliação formativa ganhou a denominação Avaliação Formativa Alternativa, que tem sido amplamente divulgada pela literatura. Nos termos de Veiga,

A avaliação formativa alternativa é uma construção social complexa. É um processo pedagógico integrado no ensino e na aprendizagem, que objetiva a melhoria das aprendizagens dos alunos. Ela funciona como um processo de auto-avaliação. A avaliação, dessa perspectiva, pressupõe uma partilha de responsabilidades entre professores e alunos (VEIGA, 2008, p. 287).

Aspectos conceituais da avaliação escolar

A avaliação consiste em um conjunto de procedimentos que fornece subsídios para que o educador reflita acerca das condições de ensino-aprendizagem em sala de aula e, por conseguinte, ajuste sua metodologia às demandas, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Assim, por princípio, a avaliação não deve pautar-se em uma política excludente, punitiva ou classificatória. A concepção de educação, defendida e almejada neste artigo, é a Educação Inclusiva. Nessa perspectiva, o aluno em formação é “um ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença” (BRASIL, 2014, p. 10).

Convencionalmente entendida como uma sistemática de dados através dos quais se determinam as mudanças comportamentais do aluno, a avaliação visa comprovar o rendimento discente com base em objetivos predefinidos. Essa concepção avaliativa está assentada sobre a noção de racionalidade instrumental preconizada pelo positivismo. Daí a dificuldade de se superar essa concepção, pois a confiabilidade que os indicadores dão ao avaliador para atribuir um valor específico ao aprendizado do aluno desconsidera a subjetividade do primeiro, supondo-o neutro no processo. Essa concepção tradicional de avaliação na escola se assenta na possibilidade de classificar o desempenho do aluno, porquanto

[a] avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos [...]. No decorrer do ano letivo, os trabalhos, as provas de rotina, as provas orais, a notação de trabalhos pessoais e de dossiês criam pequenas “hierarquias” de excelência, sendo que nenhuma delas é decisiva, mas cuja adição e acúmulo prefiguram a hierarquia final (PERRENOUD, 1999, p. 11).

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação escolar funciona segundo duas lógicas, quais sejam, a somativa e a formativa. A primeira, de cariz diagnosticador, concerne ao produto final do processo, coletado mediante a materialização da atividade (prova, trabalho, etc.) através da atribuição de uma nota que não necessariamente reflete o conhecimento e aprendizado. Sobre essa modalidade avaliativa comentam Rosado e Silva:

Na sua dimensão de integração no processo de ensino-aprendizagem, esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (avaliação dos pré-requisitos) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não-conhecidas) são já dominadas pelos alunos (avaliação dos níveis de entrada). Importa distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de aprendizagem anterior; um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e imprescindível para a nova aprendizagem (ROSADO; SILVA, 2010, p. 9; ênfase original).

Já a segunda modalidade preocupa-se com a apropriação do conhecimento e deve também proporcionar informação que possibilite não somente identificar dificuldades

e erros, mas também compreender suas causas. Na prática, as duas lógicas são utilizadas concomitantemente, e a predominância de uma sobre a outra depende da ênfase que o professor dá a cada uma em sua metodologia de ensino. Em sua configuração tradicional, a avaliação sempre esteve associada ao binarismo aprovação/reprovação, constituindo uma forma de distinguir os aptos dos não aptos. O fato de esse método – no qual as avaliações são realizadas mediante exames aplicados forma isolada do processo de ensino-aprendizagem – ainda subsistir no sistema educacional justifica o imperativo de questionarmos o significado da avaliação e refletir sobre uma avaliação que favoreça a aprendizagem formativa. A esse respeito comenta Vasconcellos (2004, p. 1):

Apesar de tudo o que já foi elaborado e divulgado em termos de avaliação, as pesquisas de cotidiano têm demonstrado que as mudanças não têm atingido o chão da sala de aula; e o que é mais desafiador: sequer em termos de concepção houve avanço significativo no discurso dos professores. Onde estaria a dificuldade, se já existem reflexões tão avançadas? Nossa hipótese é que a dificuldade está naquilo que não está dito, no que está implícito, enraizado, tanto na esfera subjetiva (representações, valores, mitos, preconceitos, visão de mundo), quanto na objetiva (condições de trabalho, legislação, ritos, práticas).

A avaliação, bem o sabemos, é de fundamental importância para o bom êxito das práticas pedagógicas, uma vez que é pela sua mediação que os educadores podem aferir resultados, além de estabelecer metas e formas de atuação. Nesse sentido,

instrumentos de avaliação deveriam ter a finalidade principal de favorecer o processo de orientação da aprendizagem, de modo que professores e alunos pudessem detectar dificuldades e desenvolver estratégias para superá-las. Uma vez que orientar a aprendizagem requer um conhecimento das dificuldades e potencialidades dos discentes, o foco do educador não pode centrar-se no estabelecimento de notas, mas no efetivo resultado da aprendizagem, pela apreensão dos conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências (VASCONCELLOS, 2006, p. 45).

Uma vez que a avaliação da aprendizagem não constitui uma matéria pronta e acabada, é importante que o professor tenha clareza quanto aos pressupostos que fundamentam sua avaliação. O entendimento dos mecanismos pedagógicos envolvidos no processo educacional (dentre os quais a avaliação) poderá favorecer ao professor a reflexão sobre sua prática para repensar e avaliar suas escolhas pedagógicas. Dado que aprender implica construir ou desvelar conhecimentos a partir de experiências e

reflexões, a avaliação influencia o resultado da aprendizagem, pois tanto provê meios diagnósticos quanto condiciona o que se ensinará a partir dela. Logo, vale insistir, não se deve separar a avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

As diversas designações atribuídas à avaliação, como avaliação formativa, avaliação autêntica, avaliação contextualizada e avaliação educativa convergem para uma pedagogia inspirada nas concepções construtivistas, cognitivas e/ou socioculturais da aprendizagem. Todavia, o sistema educacional tem-se apoiado, não raro, na avaliação classificatória com o fito de mensurar a aprendizagem ou diagnosticar competências por meio de parâmetros quantitativos. Esse tipo de avaliação, além de priorizar competências isoladas, pressupõe uma homogeneidade entre educandos que supostamente aprendem do mesmo modo e nos mesmos momentos. Esse prisma avaliativo privilegia algumas pessoas que, por diversas razões, têm mais facilidade em aprender, ao passo que exclui do processo de escolarização aquelas que não acompanham o “ritmo” de seus pares. Calcada nas exigências de memorização e reprodução de dados, essa prática autoritária certamente subjaz a diversas situações de fracasso escolar.

As atuais práticas avaliativas realizadas no contexto escolar privilegiam antes a classificação do que o diagnóstico, que deveria ser sua meta. O que deveria ser um recurso para diagnosticar dificuldades de aprendizagem passa a ter uma função apenas classificatória que não contribui efetivamente para melhoria no processo educacional. Apesar dos avanços conceituais em avaliação escolar, há práticas avaliativas que ainda focalizam o que Luckesi (2005) denomina pedagogia do exame, cujos instrumentos de avaliação constituem mecanismos repressivos, mantenedores de determinada ordem ou meros quantificadores. Tradicionalmente, crê-se que os alunos só podem ser avaliados através de provas, ignorando-se outros instrumentos adaptáveis à diversidade de estilos motivacionais e aprendizagens, assim como formas de ensino diferenciadas. Nessa visão reducionista, a avaliação é vista como um procedimento isolado, realizado em intervalos pré-estabelecidos. Ora, a avaliação consiste em uma observação constante da aprendizagem com vistas a proceder a uma ação educativa que de fato melhore a condição do aluno. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ter uma natureza apenas classificatória, como um momento à parte, distanciado do contexto geral de ensino-aprendizagem. Assim,

a avaliação há que ser inserida, de forma intrínseca, ao processo de ensino-aprendizagem, e assim atuar como uma ferramenta que subsidie o educador na verificação do desenvolvimento de seus alunos, e como um ponto de reflexão acerca de seu trabalho (HOFFMANN, 2008, p. 74).

A avaliação formativa deve ser concebida como uma prática que, além de participar da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento de um projeto educativo, conduz o avaliando ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Por isso a necessidade de reconstrução do significado da avaliação a partir da problematização das experiências e crenças em educação.

Procedimentos avaliativos: a importância do equilíbrio

Quando se fala em avaliação, geralmente se pensa instantaneamente no aluno que tem a oportunidade – ou, mais precisamente, a obrigação – de “provar” sua competência em determinado conteúdo. Entretanto, não se leva em consideração que a avaliação também envolve o professor, ou seja, a prática avaliativa pode ser observada como uma autorreflexão na qual este se conscientiza de como sua prática pedagógica e sua avaliação exercem impacto positivo ou negativo no resultado obtido pelos educandos. A reflexão sobre a avaliação, sem embargo do nível de ensino, não pode prescindir de um olhar atento à figura do professor. Quando se faz esse movimento de abandonar uma visão unilateral centrada apenas no aluno para problematizar também o papel do professor, algumas questões cruciais se impõem:

O professor relaciona sua prática com a teoria? A avaliação tem uma finalidade meramente classificatória, punitiva, ou visa contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem? A avaliação, formal ou informal, coaduna com os tópicos estudados em sala de aula, ou seja, o nível de exigência está de acordo com o preparo dos alunos? (BALLESTER, 2003, p. 18).

Pensar essas e outras questões implica atribuir ao professor um papel importante no desempenho dos educandos em suas avaliações. A postura docente tradicional, pautada na idéia de que apenas o aluno deve ser avaliado, indica o autoritarismo vigente no sistema educacional. Nesse paradigma,

a escola exige um resultado e ele [o professor] passa a preocupar-se com a avaliação apenas com a função de controle. Assim, a finalidade da avaliação fica descaracterizada. Avalia-se para atribuir um resultado e o aluno estuda para obter uma nota. A conseqüência desse ciclo é o temor que os estudantes, em geral, têm de avaliações e

especialmente, de testes escolares. Pois, quando a avaliação é feita apenas com função de controle, são considerados somente os momentos avaliativos, representados por um teste, trabalhos em grupo ou individuais. Ou o que é ainda pior: o professor atribui-lhe um valor qualquer, sem uma fundamentação, sem que o aluno tenha mínima idéia de como foi avaliado (MELCHIOR, 1999, p. 20).

Ora, a escolha metodológica do professor incide diretamente no resultado da avaliação, sobretudo porque nos anos iniciais os alunos ainda estão se familiarizando com modalidades avaliativas mais formais. O educador precisa entender a avaliação não como um fim em si mesmo, mas como um meio para obtenção de determinadas respostas. Uma prática avaliativa segregacionista, assentada numa lógica binária que opera por clivagens (bons/maus, fortes/fracos, competentes/incompetentes, aptos/inaptos) segue na contramão de uma avaliação formadora na medida em que busca “nivelar por cima” os alunos, ignorando a heterogeneidade constitutiva da rotina escolar e, com isso, gerando problemas como desmotivação, baixa autoestima, discriminação e, por conseguinte, fracasso ou evasão escolar.

Avaliação formal e informal

Eis uma das questões discutidas pelos estudiosos que se debruçam sobre o tema da avaliação: qual a forma mais adequada para mensurar, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos alunos? A prática avaliativa comprometida com a dinâmica do processo de ensino/aprendizagem deve valorizar a pluralidade, numa perspectiva inclusiva. Daí ser imperioso intercalar a avaliação formal e a informal de modo a ter uma visão mais panorâmica e detalhada do ensino/aprendizagem. Vale lembrar que a avaliação formal, mais amplamente utilizada no contexto escolar, é uma forma mais direta de avaliação através de exercícios individuais ou em grupo aos quais se atribui nota ou conceito. Segundo Cavallari (2008 p. 75-76), “a avaliação formal é representada como um instrumento integrado ao processo de ensino, que possibilita a verificação da aprendizagem”, e sua aplicação e correção dão a ilusão de neutralidade e imparcialidade ao avaliador, já que a prova é considerada como um documento comprobatório da (in)capacidade do aluno. Já a avaliação informal é mais subjetiva, pois o professor avalia sem base em critérios numéricos, por meio de sua observação, não raras vezes sem que os alunos saibam que estão sendo avaliados.

Ao aplicar a avaliação formal, o professor das séries iniciais precisa tomar o cuidado de não a tornar um instrumento de exclusão, pois as crianças podem comparar seus desempenhos umas com as outras e subestimar aquelas cujo desempenho foi insatisfatório. Muitas vezes o próprio educador contribui para essa atmosfera competitiva ao fazer comparações entre os alunos, ignorando que cada um tem uma realidade social e cultural diferente. Daí emergem os rótulos, os apelidos e estereótipos que fomentam um ambiente hostil em sala de aula.

Ao utilizar a avaliação informal, o educador deve atentar-se para que o grau de subjetividade envolvido nessa prática avaliativa não o leve a incorrer em parcialidade e “perseguir” determinado aluno devido a algum incidente. Há professores que identificam como indisciplinados e desinteressados alunos que circulam pela sala e não se concentram nas atividades propostas. No entanto, por vezes esse comportamento decorre de problemas variados que vão desde a miopia ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Freitas alerta quanto ao possível caráter perverso que a avaliação informal pode adquirir se não realizada de forma justa:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula, construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal. De fato, quando o aluno é reprovado pela nota, no plano formal, ele já tinha sido, antes, reprovado no plano informal, no nível dos juízos de valor e das representações do professor – durante o próprio processo (FREITAS, 2002, p. 315).

Não obstante a modalidade avaliativa adotada, o educador deve tomá-la como um recurso a mais, que realmente favoreça o ensino/aprendizagem em vez de atuar como punição – professores há que ameaçam os alunos com frases tais como “Se vocês não se comportarem eu vou dar prova!”. De fato, a escola, por meio de dispositivos como o currículo e a avaliação, por vezes atua como aparelho ideológico no sentido de reproduzir valores e crenças de grupos dominantes. Por isso, a elaboração de um exercício avaliativo deve ser uma atividade de auto-policiamento do professor para que não faça da avaliação um instrumento de discriminação social, cultural, racial ou sexual.

Muitas vezes, o docente, sem se dar conta, recorre a exemplos e enunciados estereotipados que intensificam diferenças e hierarquias.

Instrumentos para-avaliativos que podem contribuir para a avaliação no Ensino Fundamental

Observação

A observação consiste em uma modalidade avaliativa relevante, na medida em que permite ao educador acompanhar o processo evolutivo de cada aluno diariamente, observando seus progressos, dificuldades e limites em relação às metas propostas.

Assim, o educador deve fazer uma observação contínua em sala de aula enquanto os alunos realizam suas atividades. Nessa observação, há que priorizar não apenas o aprendizado, mas também as dificuldades cognitivas, emocionais, bem como as condições socioculturais, pois cada criança tem uma realidade particular que de alguma forma afeta seu desempenho.

Registro

Trata-se de um acompanhamento da observação mediante o qual o educador anota as ocorrências mais importantes que observa no dia-a-dia em sala de aula. O registro pode ser realizado de diversas formas, dentre as quais se destacam a escrita, fotografias, bem como gravações de vídeos e áudio.

Para ser eficiente, o registro deve ser uma prática diária, pois o educador não pode confiar apenas em sua memória. Caso contrário, corre o risco de não se lembrar de algum detalhe importante na feitura do parecer descritivo do aluno. Além disso, através desse instrumento o professor pode fazer comparações entre suas anotações realizadas no início do período com dados mais recentes e, assim, ter uma noção de quais aspectos o aluno desenvolveu melhor e quais ainda precisa de um melhor acompanhamento. Conforme Ostetto, Oliveira e Messina,

O registro é, para o educador, uma espécie de diário, que pode bem lembrar os diários de bordo ou os diários de adolescentes, nos quais são anotados fatos vividos, sentimentos, impressões, confissões. Quanto ao diário do professor, num âmbito da prática pedagógica, vai muito além disso: constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas,

documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor (OSTETTO; OLIVEIRA; MESSINA, 2001, p. 19-20).

Portanto, a prática do registro possibilita ao educador ter o controle sobre do progresso de seus alunos e, assim, atentar para suas principais potencialidades e dificuldades. Essa ferramenta favorece que ele planeje melhor a aula seguinte, na qual buscará complementar o que não foi devidamente compreendido.

Portfólio

Este instrumento pedagógico consiste em um conjunto de atividades realizadas pelos educandos ao longo do ano escolar. Esse suporte para-avaliativo constitui uma forma de o professor observar e ao mesmo tempo respeitar o ritmo de seus alunos:

O portfólio deve ser organizado e planejado com atividades realizadas ao longo de um determinado período, não sendo um depósito de trabalhos apenas para mostrar aos pais, mas um instrumento que ajuda na construção da criança. [...] A educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e nesta etapa a criança precisa ter a oportunidade de desenvolver suas habilidades e competências, favorecendo o desenvolvimento de suas capacidades. E o portfólio é utilizado para registrar essas etapas dos trabalhos das crianças, as etapas do seu desenvolvimento, procurando trabalhar seus interesses, pois trará resultados positivos tanto para o professor quanto para o aluno (MANANIN, 2009, p. 32).

Alguns professores têm uma visão distorcida sobre o portfólio, na medida em que o compreendem meramente como instrumento que serve para “guardar” atividades realizadas pelos alunos para mostrar aos respectivos pais. No entanto, esse instrumento é mais do que isso: além de uma função avaliativa, atua também como acompanhamento das aprendizagens construídas.

Embora as atividades individuais sejam relevantes para o professor ter uma noção específica de cada aluno, as atividades coletivas também são importantes não apenas pelo aprendizado da convivência em grupo como também para detectar o desempenho dos alunos. Ao delegar atividades em grupo, por exemplo, o docente, em vez de se preocupar apenas com a disciplina, precisa observar, na socialização dos alunos, aqueles que demonstram mais dificuldades e como os colegas de grupo se ajudam. O professor, ao notar que determinado aluno não atingiu o objetivo estabelecido em determinada atividade, pode usar outros recursos para reverter a situação sem expor a criança frente aos colegas.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se problematizar a avaliação da aprendizagem como um fenômeno situado no contexto do processo de ensino-aprendizagem, com particular atenção para as especificidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que uma vez que os conteúdos e métodos utilizados pelos professores influenciam os tipos de instrumentos e práticas de avaliação do ensino-aprendizagem, a diversificação de instrumentos avaliativos precisa também ser repensada para atender a uma metodologia adequada ao objeto avaliado. Assim, a avaliação, enquanto parte estruturante do ensino-aprendizagem, precisa ser estudada e refletida sistematicamente. Dado que o ato avaliativo não deve ser visto como uma ocasião isolada, mas, sim, como componente estruturado por e estruturante de um processo mais amplo, que é o ensino-aprendizagem como um todo, a forma ideal de avaliação será aquela que melhor contemple esse processo. Nesse sentido, independentemente dos instrumentos utilizados, o professor não perderá de vista esse propósito maior em que deve se pautar a avaliação.


Uma vez que o aluno se inscreve em diversas práticas sociais nas quais precisa estar preparado para atuar de forma crítica, as situações de aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação precisa ser implementada de forma a ampliar as oportunidades para que o educando exerça sua capacidade tanto cognitiva quanto social. Afinal, o conhecimento escolar não pode estar alienado da realidade social em que os estudantes se inserem. Assim, a avaliação não deve se ater em cobrar do educando apenas conhecimentos enciclopédicos que, por vezes, não serão utilizados em suas comunidades de prática social. Deve, sobretudo, averiguar a competência deste em se valer dos conhecimentos adquiridos para a problematização do mundo em que vive.

Essa posição exige sensibilidade do professor, pois a clientela com a qual deverá lidar é muitas vezes heterogênea, de modo que cada criança possui, no aspecto cognitivo, uma necessidade educacional específica, e no aspecto sócio-cultural, uma realidade também peculiar. Em tais condições, a promoção de situações de aprendizagem interativa e os processos avaliativos devem levar em consideração a condição desigual vivenciada pelas crianças. Não se trata, portanto, de “nivelar por baixo” e tampouco de promover um *apartheid* em sala de aula. Trata-se, em vez disso,

de privilegiar atividades que atendam aos diferentes repertórios sócio-cognitivos dos alunos. Dessa forma, a heterogeneidade tende a minimizar-se e a discriminação entre os colegas tende a ser neutralizada.

Referências

- BALLESTER, Margarita. *Avaliação como apoio à aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala de 2014-2016*. Brasília-DF: SEEDF, 2014. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf> Acesso: 29 jun. 2016.
- CAVALLARI, Juliana Santana. Representações de avaliação formal e a constituição da identidade do aluno. *Horizontes*, v. 26, n.2, p. 93-102, jul./dez. 2008.
- FAGUNDES, Augusta I. Junqueira. *Avaliação no cotidiano escolar: implicações legais*. Belo Horizonte: @rroba, 2015.
- FREITAS, Luiz Carlos. A Internalização da exclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, set./2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LINS, Manuela Ramos Caldas; BORSA, Juliane Callegaro. *Avaliação psicológica: aspectos teóricos e práticos*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANANIN, Maeli Sorato. *A Avaliação na educação infantil: o que reflete esse processo*. Trabalho (Conclusão de Curso de Pedagogia). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2009.
- MELCHIOR, Maria Celina. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloisa Raquel.; MESSINA, Virginia da Silva. *Deixando marcas: a prática do registro do cotidiano da educação infantil*. Florianópolis, SC: Cidade Futura, 2001.
- PERRENOUD, Phillipe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROSADO, António; SILVA, Catarina. *Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens*. 2010. Disponível em: http://api.adm.br/evalforum/wp-content/uploads/2010/07/200_-rosado-e-silva-conceitos-basicos-sobre-avaliacao-das-aprendizagens.pdf> Acesso: 03 jul. 2017.
- SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: Superação da Lógica Classificatória e Excludente: a avaliação como processo de inclusão*. *Texto para III Seminário de Educação de Arcos/MG – Fev 2004*. Disponível em: <http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/Superacao.pdf> Acesso: 03/07/17.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 267-297.



O TRABALHO EDUCATIVO COM AS ADAPTAÇÕES CURRICULARES NAS SALAS DE AULAS REGULARES: IMPASSES E DESAFIOS

EDUCATION CURRICULAR ADAPTATIONS IN CLASSROOMS

Silmara A. Lopes*

RESUMO

Para que o trabalho educativo seja voltado para o desenvolvimento de todos os alunos é preciso (re) pensar na questão curricular, pois durante a longa trajetória escolar da educação básica alguns alunos poderão necessitar de adaptações curriculares. Este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica e documental para a coleta de dados, investigação e discussões acerca da temática desenvolvida. Contar-se-á para as análises e as interpretações dos documentos legais com a contribuição da abordagem do ciclo de políticas. Tem-se como objetivo discutir a relevância da adaptação curricular nas salas de aulas das escolas regulares brasileiras e paulistas enquanto ferramenta necessária de ensino e de aprendizagem para alunos que apresentem algum tipo de necessidade educativa especial/específica. Destaca-se que a adaptação curricular é um direito do aluno, previsto em várias legislações e documentos. A reflexão sobre a questão curricular, quando se trata da construção de escolas e de salas de aulas mais inclusivas e democráticas, aponta que, ainda, é um desafio para alguns professores aprender como planejar, construir e realizar adaptações curriculares de forma coerente, adequada e responsável para que possam oferecer oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos nas diferentes disciplinas curriculares..

PALAVRAS-CHAVE: Adaptações curriculares; Heterogeneidade; Aprendizagem; Desenvolvimento.

ABSTRACT

In order for the educational work to be geared towards the development of all students, it is necessary to rethink the curricular question, because during the long school trajectory of basic education some students may need curricular adaptations. This work uses the bibliographical and documentary research for the collection of data, research and discussions about the thematic developed. The analyzes and interpretations of legal documents will be counted with the contribution of the policy cycle approach. The objective of this study is to discuss the relevance of curricular adaptation in classrooms of the Brazilian and Southeastern regular schools as a necessary teaching and learning tool for students who present some type of special / specific educational need. It should be noted that curricular adaptation is a student right, provided for in several legislations and documents. The reflection on the curricular question, when it comes to the construction of schools and more inclusive and democratic classrooms, points out that it is still a challenge for some teachers to learn how to plan, construct and make curricular adaptations in a coherent, adequate and to provide learning and development opportunities for all students in different curricular disciplines.

KEYWORDS: Curricular adaptations; Heterogeneity; Learning; Development.

* Mestra em Educação. Licenciada em Filosofia e Pedagogia. silmaralopes2008@hotmail.com

Introdução

A realidade econômica, política, social, cultural, continuamente coloca novos problemas a serem enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Nesse sentido, a diversidade humana presente nas salas de aulas regulares da contemporaneidade, apresenta-se como um desses novos problemas que provoca e impõe aos professores e às equipes gestoras a necessidade de aprender planejar, construir e trabalhar com diferentes ferramentas para conduzir os processos de ensino e de aprendizagem tendo como foco a heterogeneidade de alunos (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses, de motivações).

Para que o trabalho educativo seja voltado para o desenvolvimento de todos os alunos é preciso pensar na questão curricular, pois durante a longa trajetória escolar da educação básica alguns alunos poderão necessitar de adaptações curriculares que é o objeto de estudos deste artigo. Em concordância com os estudos de Lopes (2017), compreende-se nesta pesquisa que

[...] as adaptações curriculares não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação. Elas podem servir para atingir o distinto, o diverso, enfim como recurso pedagógico para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos. (LOPES, 2017, p. 14).

Este trabalho utiliza a pesquisa bibliográfica e documental para a coleta de dados, investigações e discussões acerca da temática em tela. Contar-se-á para as análises e as interpretações dos documentos legais com a contribuição da abordagem do ciclo de políticas, já que este é um referencial teórico-analítico que não é estático, sendo dinâmico e flexível, conforme afirma Mainardes (2006, p. 49). Esse mesmo autor considera que

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que

essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. [...] A abordagem do ciclo de políticas traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro. [...] a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos analíticos para a análise da trajetória de políticas (formulação, produção de textos, implementação, resultados) [...] (MAINARDES, 2006, p. 48; 55; 58).

Ressalta-se que apesar do ciclo de políticas, apontado por Mainardes (2006, p.50-53), destacar a relevância dos três contextos principais para as análises de políticas que seriam o contexto de influência (momentos em que normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos vão sendo construídos por grupos de interesses que disputam para influenciar sobre as definições das finalidades sociais que serão dadas à educação), o contexto da produção de texto (que pode ser representado pelos textos políticos, os quais podem adquirir várias formas, tais como: textos legais oficiais e os textos políticos, pronunciamentos oficiais, etc.) e o contexto da prática (momentos em que os textos legais, por exemplo, são (re) interpretados e até mesmo recriados, sendo possível que os textos legais originais possam sofrer mudanças significativas, nesse contexto, por aqueles que o colocarão em prática), nesta pesquisa o enfoque das análises e da escrita será dado ao contexto da prática em relação aos impasses e aos desafios para a prática educativa das adaptações curriculares nas salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Tem-se como objetivo discutir a relevância da adaptação curricular enquanto ferramenta necessária de ensino e de aprendizagem para alunos que apresentem algum tipo de necessidade educativa especial/específica durante a longa trajetória educacional. As análises e os apontamentos terão como foco as salas de aulas das escolas regulares brasileiras, de modo geral, com um olhar um pouco mais específico para a realidade paulista devido ao fato da pesquisadora ter experiências práticas relacionadas ao tema adaptação curricular em escolas de municípios paulistas da rede pública estadual de ensino que trabalham com o Ensino Fundamental e com o Ensino Médio.

Esclarece-se que a terminologia necessidade educativa especial/específica, neste texto, tem o significado já apontado por Lopes (2017),

As necessidades educacionais especiais/específicas (NEE/E) estão associadas às dificuldades de aprendizagem e não, necessariamente, vinculadas à deficiência, pois há alunos que não têm nenhum tipo de deficiência ou transtorno e apresentam tais necessidades. E há alunos que por apresentarem altas habilidades/supordotação também podem apresentar outras necessidades educacionais especiais/específicas em relação ao restante da turma de alunos. Portanto, necessidade educacional especial/específica não é sinônimo de “deficiência”. (LOPES, 2017, p. 11-12).

O texto será composto de duas partes: na primeira serão feitas análises e discussões sobre leis e documentos brasileiros tanto em nível federal quanto do Estado de São Paulo que tratam sobre o tema adaptações curriculares; na segunda será discutida a relevância dessa ferramenta para os processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas regulares. No entanto, esclarece-se que as duas partes estabelecem relações.

Embora existam adaptações de acesso ao currículo, ou seja, aquelas que devem ser realizadas antes de se pensar o que e como será ensinado (como por exemplo: professor intérprete para alunos surdos, máquinas em Braille para alunos cegos, rampas e elevadores para locomoção de alunos com deficiência física, material ampliado para alunos com baixa visão e outros recursos que contribuem para a acessibilidade), optou-se nesta pesquisa por um recorte para tratar somente das adaptações do currículo, quando estas se fizerem necessárias.

Trabalhar com as heterogeneidades de alunos em salas de aulas regulares é um grande desafio aos professores e às equipes gestoras. Pois, a diversidade humana requer que a concepção de ensino e de aprendizagem não seja voltada para a homogeneidade. Assim, o ponto de partida dos professores deve ser o reconhecimento das heterogeneidades dos alunos para poder planejar, organizar e avaliar suas aulas.

A profissão docente, assim como as outras profissões, vem passando por transformações ao longo dos tempos, já que as condições históricas, econômicas e sociais vão se modificando. Todos aqueles que escolheram essa profissão e nela decidiram permanecer devem estar dispostos para encarar os desafios e as inovações, bem como para a formação (educação) contínua.

A educação voltada para atender às heterogeneidades dos alunos é um desses desafios que se colocam aos professores. Na atualidade, diante do processo de inclusão nas salas de aulas regulares, faz-se necessário que os professores compreendam e

saibam construir adaptações curriculares para aqueles alunos que por diversos motivos estejam apresentando dificuldades para acompanhar o restante de sua turma.

De acordo com Saviani (2009, p. 65; 70), a educação é uma atividade que pressupõe uma heterogeneidade real no ponto de partida, ou seja, uma desigualdade, e como ponto de chegada uma homogeneidade, ou seja, uma igualdade possível. Assim, a ação pedagógica deve fazer a mediação entre a passagem da heterogeneidade real para a homogeneidade possível. Esse mesmo autor esclarece que da mesma forma que a afirmação de situações de igualdade reais no ponto de partida (a homogeneidade) torna improdutivo o processo educativo, a negação dessas situações como uma possibilidade no ponto de partida (a negação ou desconsideração da heterogeneidade), coloca obstáculos para o trabalho pedagógico, tornando-o inviável. (SAVIANI, 2009, p. 65; 70). Saviani (2009), de forma esclarecedora, aponta que

se eu não admito que a desigualdade é uma igualdade possível, isto é, se não acredito que a desigualdade pode ser convertida em igualdade pela mediação da educação (obviamente não em termos isolados mas articulada com as demais modalidades que configuram a prática social global), então, não vale a pena desencadear a ação pedagógica. E neste ponto vale lembrar que, se para os alunos a percepção dessa possibilidade é sincrética, o professor deve compreendê-la em termos sintéticos. Isto porque o professor deve antever com uma certa clareza a diferença entre o ponto de partida e o ponto de chegada sem o que não será possível organizar e implementar os procedimentos necessários para se transformar a possibilidade em realidade. (SAVIANI, 2009, p. 70)

A questão curricular deve ser (re) pensada frente à inclusão da diversidade de tipos de alunos que hoje frequentam as escolas regulares. O currículo deve ser planejado, coordenado e colocado em prática de modo que possa assegurar a cada aluno a aquisição de conhecimentos essenciais. E quando se aborda sobre o tema currículo, é fundamental, também, refletir sobre o fato de que alguns alunos poderão necessitar de adaptações curriculares para que possam aprender e se desenvolver.

Uma das ferramentas que deverão ser pensadas pelos professores são as adaptações curriculares que justamente foram pensadas para serem utilizadas com aqueles alunos que não estão conseguindo acompanhar o restante de sua turma por motivos de diversas naturezas; quer sejam alunos com deficiência, com transtornos ou

alunos sem nenhum tipo de deficiência, transtornos, mas que estão com grandes dificuldades para aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo.

Para Miotto (2010),

Um currículo que se baseia na diversidade, desconstrói todo o modelo de hierarquização e de relações de poder que inferiorizam o diferente, dando lugar à pluralidade, ao reconhecimento das diferenças, à consciência do individual e ao mesmo tempo do todo, ou seja, o direito à igualdade de oportunidades e não de um modo igual de educar a todos. (MIOTTO, 2010, p. 201).

Espera-se com esta pesquisa contribuir para novas reflexões sobre questões curriculares e, em especial, sobre as adaptações curriculares, bem como para novos debates e reflexões sobre a prática pedagógica e o bom planejamento das aulas com foco para o reconhecimento e o atendimento adequado das heterogeneidades dos alunos. Apontando-se a adaptação curricular como uma dessas ferramentas necessárias para atender a diversidade humana nas salas de aula regulares.

Este artigo ao trazer o aprofundamento teórico sobre esse tema visa contribuir com a formação dos professores da educação básica. Tem-se como pressuposto que o conhecimento teórico é o elemento dominante da prática. Nesse sentido, acredita-se que adquirir conhecimentos teóricos ou revê-los seja de extrema relevância aos professores. No entanto, sabe-se que não há teoria que se estabeleça senão por meio de uma prática. A teoria, além de dar sentido e de carregar a possibilidade de tornar-se um guia para a ação, possibilita reflexões, revisões e autoavaliação da prática docente.

Tendo como pressuposto que a teoria pode colaborar para transformar a prática pedagógica, almeja-se que esta pesquisa possa contribuir para que os professores reconheçam a importância de se trabalhar com as adaptações curriculares nas salas de aulas regulares, contribuindo para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver e para a construção de escolas e salas de aulas mais inclusivas.

Sem desconsiderar que os condicionamentos e determinações de natureza externa às escolas públicas brasileiras (como falta de autonomia, investimentos financeiros de toda ordem, de melhores salários, de formação de professores, etc.) colocam muitos entraves para que o acesso aos saberes acumulados pela humanidade seja democratizado para todos de fato, não se deve deixar de acreditar que no interior das escolas existem possibilidades viáveis para a realização de práticas educativas que

podem contribuir para esse processo. E a adaptação curricular é entendida nesta pesquisa como uma dessas possibilidades que é relevante e necessária para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver nas escolas regulares.

Adaptação curricular e a previsão legal

A partir da década de 1990, devido às mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais trazidas pelas propostas neoliberais em vários países, pode-se dizer que no Brasil tais propostas passam a influenciar, também, o contexto para a produção de políticas, inclusive nas políticas educacionais voltadas para atender aos interesses neoliberais. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO,1990) e a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) tiveram forte influência, em nosso país, para a construção de políticas e de políticas educacionais tanto em nível federal, estadual e municipal, já que fomentam (pelo menos em nível ideológico) estratégias para a diminuição das exclusões sociais e apontam que os sistemas educacionais precisam tornar-se mais inclusivos.

Como o Brasil tornou-se signatário dessas duas Declarações, novas leis e documentos que foram sendo criados a partir de 1990, passaram a sofrer as influências das mesmas e da ideologia e do contexto neoliberal que já estavam sendo implementados em nosso país. Nesse sentido, leis e documentos que incentivavam a inclusão de alunos que no passado nunca adentraram as salas de aulas regulares (alunos com deficiências, transtornos, distúrbios que antes da década de 1990, em sua maioria eram matriculados em escolas especiais espalhadas pelo Brasil e Estado de São Paulo), começam a ser produzidos. Essas leis e documentos além de fomentar a inclusão desses alunos nas escolas e salas regulares, também, indicavam procedimentos que seriam necessários para receber esses novos tipos de alunos. Nessa direção, pode-se destacar a Lei nº 9.394/ 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Adaptações Curriculares (1999), os quais apontaram para a necessidade da escola regular rever seus currículos tornando-os mais flexíveis e adaptados às necessidades de cada aluno. E, conseqüentemente, essas novas políticas educacionais (leis e documentos que foram

surgindo tanto em nível Federal quanto do Estado paulista para fomentar a inclusão nas escolas regulares) apontavam para uma nova forma de realizar o trabalho educativo para atender aos alunos incluídos, os quais foram tornando mais explícita a questão das heterogeneidades dos alunos dentro das salas de aulas regulares. Um dos procedimentos que seriam necessários para atender as heterogeneidades dos estudantes, trata-se justamente das adaptações curriculares que passaram a ser apontadas em vários documentos legais, conforme será destacado nesta pesquisa.

Segundo Lopes e Almeida (2015),

A UNESCO, UNICEF, UNPD e o Banco Mundial tiveram forte participação tanto na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) quanto na assembleia de Salamanca (1994). A Declaração de Salamanca defende o “direito à educação de todos os indivíduos”, apela aos governos para que atuem no sentido de “incluir todas as crianças” e afirma que seguindo a orientação inclusiva, propiciam às crianças educação de qualidade, promovendo eficiência numa ótima “relação custo-qualidade” (UNESCO 1994). É possível perceber pelos apontamentos da Declaração que as escolas regulares foram “escolhidas” como “meios capazes” para a construção de “uma sociedade inclusiva”, visando atingir “a educação para todos”. (LOPES; ALMEIDA, 2015, p. 52, grifos das autoras).

Pode-se dizer que as ideias neoliberais de aproveitamento dos espaços públicos já existentes para um melhor custo-benefício em relação à educação, trouxeram como contribuição a abertura das escolas regulares para acolher os alunos que no passado nunca puderam estudar nas salas de aulas regulares. No entanto, como uma das premissas do receituário neoliberal é a diminuição dos gastos do Estado em vários aspectos sociais (incluindo gastos com educação), o que se percebe na realidade brasileira e paulista é que a inclusão nas escolas regulares de novos tipos de alunos não veio acompanhada dos investimentos necessários para que a inclusão não fosse apenas voltada para os aspectos quantitativos (aumento do número de vagas para os alunos com deficiências, transtornos, distúrbios nas salas de aulas regulares). Nesse sentido, acredita-se que um dos entraves para que a inclusão possa ser mais real, já que se trata de um processo complexo, é a falta de investimentos de toda ordem (materiais, formação de professores das salas regulares para atender a novos tipos de alunos, etc.). Pois, a inclusão de alunos com deficiências, transtornos, distúrbios, dificuldades para aprender, etc., nas salas de aulas regulares representa uma meia vitória que precisa ser complementada com o aspecto qualitativo, ou seja, esses alunos têm direito de aprender

os conteúdos acumulados pela humanidade. E, de um modo geral (existindo exceções) os educadores das escolas regulares, ainda, encontram dificuldades para realizar um trabalho educativo voltado para o ensino heterogêneo e, com isso, acabam por contribuir para a produção do fracasso escolar de um número considerável de alunos que vão acumulando dificuldades de aprendizagem ano após ano de escolarização.

Historicamente a escola regular não foi concebida sob o paradigma da heterogeneidade de indivíduos, pelo contrário, por séculos foi voltada para a padronização e para o anseio de se trabalhar com alunos homogêneos. Com isso, buscava atingir objetivos educativos de pessoas que já estavam, de certo modo, protegidas por padrões de “normalidade”. (IMBERNÓN, 2000). Na atualidade, a instituição escolar vem sendo desafiada a conquistar uma forma equilibrada e harmônica que resulte em uma proposta educativa que seja capaz de ensinar a todos, sem desconsiderar as especificidades e necessidades individuais, para além de quaisquer limitações e dificuldades.

A expressão adaptação curricular no Brasil aparece no documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)-Adaptações Curriculares no ano de 1999. Esse documento registra que

As manifestações de dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, desde situações leves e transitórias que podem se resolver espontaneamente no curso do trabalho pedagógico até situações mais graves e persistentes que requerem o uso de recursos especiais para a sua solução. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educacionais adequadas envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo. As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1999, p. 33).

Apesar de se observar que o sistema educacional passa por modificações, há instituições de ensino brasileiras e paulistas que continuam equivocadamente executando práticas educativas baseadas numa concepção que encara as deficiências, os transtornos e os distúrbios como barreiras que dificultam, limitam e até mesmo, em alguns casos, impedem as possibilidades de aprendizagem nas salas de aulas regulares. Com base nesse tipo de concepção, menosprezam ou desconsideram que apesar de

existirem limitações, dificuldades, existem muitas possibilidades para que quaisquer alunos possam aprender e se desenvolver desde que os educadores construam respostas educativas adequadas às necessidades especiais/específicas de cada aluno. Uma das respostas educativas é a possibilidade de adaptação do currículo para atender às heterogeneidades dos alunos durante a longa trajetória escolar.

De acordo com Lopes (2017) as adaptações curriculares são estratégias que devem ser utilizadas durante o processo de ensino e aprendizagem para intervir na realidade dos alunos que apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos curriculares. No entanto, destaca que

um currículo passível de adaptações, quando necessárias, jamais deve implicar que os saberes escolares das diferentes disciplinas que o compõe devem ser menosprezados. A realização de adaptação curricular não deve ser interpretada como empobrecimento do currículo ou como a eliminação do trabalho sério com os conteúdos, pois é um procedimento que exige reflexão, critérios e responsabilidades daqueles que a realizam. (LOPES, 2017, p. 13).

Mesmo o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Adaptações Curriculares (1999) tendo registrado, no final da década de 1990, sobre a relevância das adaptações curriculares e apesar do Inciso I do Artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter determinado, em 1996, que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, técnicas, métodos, etc., específicos para atender tais necessidades, boa parte dos professores das salas de aulas regulares da Educação Básica, ainda, não a utilizam ou não sabem utilizá-las como ferramenta ou resposta educativa necessária para atender as heterogeneidades dos alunos (biológica, social, cultural, econômica, de níveis de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, de interesses, de motivações) que estão matriculados na atualidade nas escolas públicas brasileiras e do Estado de São Paulo. Pois, ainda, há a concepção de que as adaptações curriculares devem ser pensadas e construídas apenas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios. O que é um grande equívoco (muitas vezes por falta de conhecimentos sobre esse assunto) que precisa ser superado.

A Deliberação CEE 155/2017 registrou, em seu Artigo 2º, que as escolas do Sistema Estadual de Ensino de São Paulo ao tratar sobre o tema avaliação de alunos no nível fundamental e médio

[...] deverão atuar de maneira a assegurar a cada estudante o acesso ao conhecimento traduzido nos currículos e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais. (SÃO PAULO, 2017a, Art. 2º).

Essa mesma Deliberação determina que em caso de recurso de pais e alunos contra a decisão final da Escola em caso de retenção de alunos, esta deverá, dentre outros, comprovar que oportunizou processo de adaptação apresentando registros. (SÃO PAULO, 2017a). Isso significa que as adaptações curriculares devem, também, ser asseguradas juntamente com outros recursos de recuperações de aprendizagens não adquiridas pelos alunos.

Höfling (2001) esclarece que as ações delineadas pelo Estado não se instalam automaticamente, elas têm movimento, contradições e podem produzir resultados diferentes dos almejados. Explica que “[...] especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.” (HÖFLING, 2001, p. 35).

Nessa direção, Mainardes (2006, p.58) afirma que as práticas cotidianas são micropolíticas que muitas vezes atuam como resistência à macropolítica (política recomendada pelo Estado). No caso específico das adaptações curriculares, pode-se dizer que além de existirem dificuldades de entendimento e, também, para construí-las, há, ainda, uma certa “resistência” em relação a esse tema por parte de alguns professores de salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, haja vista que a determinação para que sejam realizadas adaptações curriculares já consta, a mais de duas décadas, na LDB 9.394/96. O que se observa sem grandes dificuldades na realidade escolar, é que mesmo existindo várias determinações legais para que a adaptação curricular seja planejada, construída e colocada em prática, há professores que, ainda, não a utiliza ou não sabe construí-la e praticá-la como uma das ferramentas de ensino e de aprendizagem que pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos que dela possam necessitar.

Ball e Mainardes (2011) asseveram que “[...] as políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações [...]”,

ARTIGOS

relações de poder de vários tipos, lacunas, falta de consenso e obstáculos tanto materiais quanto contextuais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Lima e Marran (2013) afirmam que as políticas não são simplesmente colocadas em prática conforme constam no texto. Elas podem ser interpretadas de diferentes maneiras e, com isso, ser reconstruídas através de reinterpretações e ressignificações feitas pelos [...] “profissionais que exercem um papel ativo no processo de implementação das políticas, no caso específico para a sua dimensão de trabalho, como por exemplo, é o caso das políticas públicas para a educação.” (LIMA; MARRAN, 2013, p. 57).

Pode-se dizer que as políticas públicas educacionais direcionadas para o atendimento da diversidade humana nas escolas, especificamente tratando sobre as determinações legais em relação às adaptações curriculares, vêm encontrando obstáculos de diversas naturezas no cotidiano das salas de aulas regulares para se materializarem. Pois, há professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, ainda, encontram dificuldades para compreender, construir e colocar em prática o trabalho educativo com as adaptações curriculares.

Lopes (2017) esclarece sobre questões relacionadas a quais tipos de alunos e em que situações as adaptações curriculares devem ser planejadas e construídas. Afirma que

as adaptações curriculares não são ferramentas para serem utilizadas apenas com os alunos com deficiência, transtornos, altas habilidades/superdotação. Elas podem servir para atingir o distinto, o diverso, enfim como recurso pedagógico para auxiliar quaisquer outros alunos que não estão conseguindo acompanhar o currículo regular e que não têm deficiências, transtornos. Sob essa perspectiva, as adaptações curriculares podem ser consideradas como uma estratégia essencialmente antropológica, ou seja, que podem servir, durante ou em algum momento do processo de ensino e aprendizagem, para todos nós, os humanos, que somos diferentes uns dos outros. (LOPES, 2017, p.14).

A Deliberação CEE 149/2016 que estabelece normas para a educação especial (público- alvo da educação especial atualmente são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) no sistema estadual de ensino de São Paulo, assevera que devem ser aplicadas

[...] a esses alunos os critérios de avaliação previstos na Proposta Pedagógica e estabelecidos nas respectivas normas regimentais,

acrescidos dos procedimentos de flexibilização curricular e das formas alternativas de comunicação e adaptação dos materiais didáticos e dos ambientes físicos disponibilizados. (SÃO PAULO, 2016a, Art. 6º).

A lei supracitada deixa bastante claro que os alunos público-alvo da educação especial têm direito à flexibilização curricular e a outras adaptações. O que se percebe na realidade das salas de aulas regulares é que até mesmo os alunos determinados por lei como público da educação especial, têm recebido poucas oportunidades de acesso às adaptações curriculares adequadas. Nesse sentido, pode-se apontar que as adaptações curriculares têm sido pouco utilizadas, de modo geral, pelos professores das salas regulares das diversas disciplinas escolares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E, principalmente, sua utilização para alunos que não têm deficiência, transtornos, distúrbios pouco ou nem sempre acontece devido à concepção equivocada que se tem sobre a prática educativa que envolve as adaptações curriculares. Sendo possível observar, em algumas situações, que há professores que oferecem aos alunos atividades diversificadas e não adaptações curriculares.

Lopes (2017) destaca de forma pontual as diferenças que existem entre atividades diversificadas e adaptações curriculares, as quais precisam ser bem compreendidas pelos educadores para que de fato construam e ofereçam aos alunos, quando precisarem, adaptações curriculares e não apenas atividades diversificadas.

Considera-se que boa parte das atividades diversificadas, são tarefas para ocupar os alunos, para passar o tempo, não contribuindo, assim, para ativar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos mesmos nem para desenvolver novos níveis de desenvolvimento real. Já que, na maioria das vezes, são atividades que, além de descontextualizadas com os assuntos, conteúdos que o restante da turma está aprendendo, acabam por deixá-los (por não haver preocupação com a ZDP) no mesmo nível de desenvolvimento real que já estavam, ou seja, conduzem os alunos a realizar tarefas ou atividades que já sabem fazer sozinhos e que muitas vezes tornam-se repetitivas e não ajudam a construir novas aprendizagens. (LOPES, 2017, p. 17-18).

De acordo com Lopes, as adaptações curriculares, dentre outras possibilidades, propiciam a contextualização com os conteúdos que estão sendo ministrados aos outros alunos da classe e sempre consideram o currículo para a sua construção. (LOPES, 2017). Ou seja, não pode ser considerada como adaptação curricular a prática educativa que não tenha sido construída levando-se em conta os objetivos previstos

para determinada turma de alunos e os conteúdos. Não há adaptação curricular sem conteúdo (s).

Capellini e Rodrigues (2009), ao discutirem sobre formação de professor relacionando com as questões curriculares, apontam que

Alguns professores acham que estão ajudando a criança dando-lhes atividades de pintura e desenho, enquanto o restante da turma faz outro tipo de atividade. Porém, esse procedimento em nada contribui com a criança, ao contrário, na maior parte das vezes essa estratégia faz com que ela trabalhe isoladamente em atividades que não têm relação com aquelas realizadas pelo restante da turma, desencadeando na criança um efeito negativo, diminuindo seu interesse em aprender. (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009, p. 359).

Para Blanco e Duk (1997), as respostas às necessidades especiais dos alunos devem ser buscadas no currículo comum, providenciando-se ajustes e adaptações adequadas, como caminho básico para que seja assegurada a igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os educadores devem proporcionar ao aluno um currículo equilibrado, que possa atentar para as suas necessidades individuais. Porém, sem perder de vista os objetivos que se busca alcançar com os outros alunos.

Os equívocos, os impasses e os desafios que envolvem o assunto adaptação curricular, requerem muitas reflexões dos educadores para que novas práticas possam ser desenvolvidas nas salas de aulas regulares, haja vista que os dados dos Índices de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), os quais têm sido divulgados anualmente, apontam um número considerável de alunos que se encontram no nível abaixo do básico ou básico, por escola, demonstrando, respectivamente, domínio insuficiente ou parcial pelos alunos, em relação aos conteúdos do ano/série em que estão matriculados.

O documento Programa de Qualidade da Escola - Nota Técnica 2017, o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), avalia a qualidade da escola por meio de dois critérios complementares: “[...] o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (o quanto aprenderam) e o fluxo escolar (em quanto tempo aprenderam).” (SÃO PAULO, 2017b, p. 1).

Nesse mesmo documento registra-se que de acordo com as notas obtidas pelos alunos, estes são agrupados em quatro níveis de desempenho, os quais são estabelecidos a partir das expectativas de aprendizagem constantes da Proposta Pedagógica do Estado de São Paulo. Destaca-se a descrição de cada um dos níveis: nível abaixo do

básico indica que os alunos “[...] demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram [...]”; nível básico indica que os alunos “[...] demonstram desenvolvimento parcial [...]”; nível adequado indica que os alunos “[...] demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram. [...]”; nível avançado indica que os alunos “[...] demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.” (SÃO PAULO, 2017b, p. 3).

Quando se analisa o documento Boletim da Escola (SÃO PAULO, 2016b), o qual detalha os resultados do IDESP de cada escola da rede estadual paulista, percebe-se que boa parte das escolas da rede estadual de ensino paulista concentram metade ou mais da metade dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nos níveis de desempenho abaixo do básico e básico nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sendo nessa última disciplina, de um modo geral, a concentração de alunos nesses dois níveis ainda mais acentuada por escola. Esses alunos têm demonstrado por meio dos resultados das Provas do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) que estão distantes de dominar todos os conteúdos previstos para a série em que estão matriculados. (SÃO PAULO, 2016b).

Os alunos enquadrados no nível abaixo do básico ou básico, em sua maioria, não têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou distúrbios, são alunos que estão encontrando dificuldades para aprender e que, também, podem necessitar (dentre outras ferramentas de ensino e de organização de processos de reforço e recuperação de aprendizagens) de adaptações curriculares.

Considera-se que os alunos que se encontram no nível abaixo do básico podem apresentar defasagens de 2, 3, 4 ou mais anos em relação ao ano/série em que estão matriculados. Sendo provável que boa parte deles necessita de adaptações curriculares para que possam aprender e se desenvolver nas diferentes disciplinas do currículo e para que o mais breve possível possam acompanhar o restante da turma. O agravante que se percebe nessa situação é o fato de que há professores das salas regulares das diferentes disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que, ainda, têm dificuldades ou mesmo não sabem como construir as adaptações curriculares. Em seus

estudos sobre a adequação curricular (aqui entendida como adaptação curricular) como facilitadora da educação inclusiva, Leite *et al.* (2011, p. 93-94; 99) apontaram como um dos resultados da pesquisa, realizada com 30 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede pública (sendo que 18 participantes eram da região Sudeste do Brasil, 8 da região Sul e 4 da região Nordeste), as dificuldades dos professores participantes no que se refere ao planejamento e realização das adaptações curriculares, salientando que pouco mais da metade dos professores (o que representou, 17 ou 56,6%) responsáveis pela sala regular relataram essas dificuldades.

Os impasses e os desafios em relação às adaptações curriculares acontecem em nosso país, apesar das determinações legais sobre o tema existirem há mais de duas décadas (LDB/1996) e continuarem sendo reiteradas em novas leis tanto em nível federal quanto do Estado de São Paulo. Nessa direção, pode-se dizer que o tema adaptação curricular é um exemplo de política educacional (já que existem várias leis e documentos que a determinam) que vêm encontrando no contexto da prática (no chão das escolas regulares) barreiras de diversas naturezas (falta de investimentos financeiros, precária ou nenhuma formação inicial e contínua de professores para trabalhar adequadamente com as heterogeneidades dos alunos, com destaque para a compreensão e a aprendizagem dos porquês, para quem, do como e de quando construir e aplicar as adaptações curriculares, etc.) para se materializar de forma adequada no cotidiano escolar.

A adaptação curricular não é a única ferramenta para recuperar aprendizagens (já que devem ser pensados e praticados outros tipos de recuperações de aprendizagens), mas é um desses tipos de recuperações imprescindíveis para alguns alunos. E o professor comprometido com o processo de ensino e de aprendizagem deve utilizá-la para contribuir com o desenvolvimento desses alunos que não estão conseguindo acompanhar os conteúdos da forma que vêm sendo ministrados ao restante da turma.

Não se deve confundir adaptação curricular como um meio de se aligeirar as formas de ensinar, ensinando qualquer coisa ou atividades desconectadas dos conteúdos que o restante da sala está aprendendo. Muito pelo contrário, elas exigem alguns cuidados que vão desde o planejamento até a avaliação das mesmas. Lopes (2017) assevera que as adaptações curriculares requerem critérios para serem construídas e aplicadas.

Ensinar deve ser um ato planejado e que requer reflexão e intencionalidade. E é nesse sentido que a teoria tem muito a contribuir ao possibilitar que a prática seja revista e redimensionada num movimento dialético de prática-teoria-prática.

Adaptação curricular enquanto ferramenta relevante para os processos de ensino e de aprendizagem nas salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e Médio

O currículo deve ser (re) pensado no sentido de favorecer uma inclusão real. E ao pensar em currículo, é também necessário refletir sobre a questão da adaptação curricular que é uma das formas de se organizar práticas educativas heterogêneas. Nesse contexto, a adaptação curricular constitui-se como ferramenta educacional para atuar juntos às dificuldades, necessidades e possibilidades dos alunos, bem como para atuar nas zonas de desenvolvimento proximal possibilitando novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento para todos os alunos. Contribuindo para o desenvolvimento de um currículo dinâmico, alterável e acessível. Ou seja, compatível com as diversas necessidades dos estudantes e, por isso mesmo, capaz de atender a todos, respeitando, valorizando e apresentando respostas educativas adequadas.

O planejamento e a prática de currículos flexíveis são condições cruciais para que sejam oportunizadas respostas educativas adequadas às heterogeneidades dos alunos. As respostas às necessidades especiais/específicas dos alunos devem ser pensadas através do currículo comum, por meio da realização de ajustes e de adaptações precisas, coerentes e responsáveis tendo como mote assegurar oportunidades para que todos os alunos das salas de aula regulares brasileiras e paulistas, possam aprender e se desenvolver em cada uma das disciplinas escolares. Entretanto, tais ajustes e adaptações no currículo não devem perder de vista os objetivos que se têm em relação ao restante da turma, nem devem desconsiderar a relevância de se ensinar os conteúdos acumulados pela humanidade.

É preciso (re) lembrar que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, distúrbios ou, ainda, aqueles que não têm deficiências, mas apresentam muitas dificuldades diante dos processos de ensino e de aprendizagem, devem fazer parte do contexto das aulas do restante de sua turma, tendo acesso aos

conteúdos que estão sendo ministrados aos outros, ainda que de modo adaptado às necessidades e potencialidades do aluno naquele momento. Nessa direção, cabe salientar que as adaptações curriculares devem ser encaradas como relativas e flexíveis, pois devem atender ao aluno naquele momento e nas suas atuais condições, levando-se em consideração a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do mesmo. Portanto, deverão constantemente ser revisadas e avaliadas.

Segundo Heredero (2010, p. 199), a expressão adaptação curricular, acompanhando uma tendência internacional, vem sendo utilizada no Brasil “[...] para denominar toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar.” Salienta que “[...] ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento.” (HEREDERO, 2010, p. 199).

Diferenciar o ensino positivamente é, também, desenvolver uma gestão flexível de currículo, na qual as adaptações curriculares devem estar previstas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares (1999) registram que tendo em vista que é preciso reconhecer a diversidade da população escolar e necessário respeitá-la e atendê-la, é que esse documento

[...] focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização; busca dimensionar o sentido e o alcance que se pretende dar às adaptações curriculares como estratégias e critérios de atuação docente; e admite decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola. (BRASIL, 1999, p.15).

Os conteúdos previstos para cada etapa da Educação Básica devem, também, ser previstos e ensinados aos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, distúrbios, dificuldades de aprendizagem, etc. Considerando-se o processo de aprendizagem e de desenvolvimento em que se encontra cada estudante. Isso significa dizer que as adaptações curriculares devem ser pensadas como forma de respeito às condições peculiares desses estudantes, mediante estratégias e critérios de acessibilidade ao currículo. Neste sentido, destaca-se que a adaptação curricular é um direito do aluno, previsto em várias legislações e documentos brasileiros e paulistas.

O objetivo principal da adaptação curricular é se colocar como ferramenta didática concebida para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento daqueles alunos que por vários motivos não estão conseguindo acompanhar o restante de sua turma, após já terem sido tomadas outras providências, tais como: recuperações contínuas e paralelas, reforços, organização em duplas e grupos, etc..

Encarar o currículo com algo que deve ser flexível e passível de sofrer adaptações positivas e adequadas requer que os processos de ensino e de aprendizagem sejam concebidos como algo não limitado nem desvinculado da realidade social, econômica, cultural, emocional, dos níveis diversos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Requerendo, portanto, uma concepção de educação voltada para atender às heterogeneidades e não a uma suposta e ilusória homogeneidade de estudantes. Apontando-se a necessidade de se (re) pensar num planejamento curricular mais aberto, flexível e ajustado às necessidades e possibilidades dos alunos visando ao acolhimento e à inclusão real e contribuindo para o processo de democratização dos saberes acumulados pela humanidade para todos.

Considerações finais

Acredita-se que há professores que, ainda, não compreendem a adaptação curricular como ferramenta necessária nas salas de aulas regulares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E há docentes que, ainda, acreditam que essa ferramenta deve ser utilizada apenas para alunos com deficiência, transtornos, distúrbios, o que já foi apontado como um grande equívoco e impasse que precisam ser superados. Embora, mesmo para esse público específico da educação especial, considera-se que a adaptação curricular é pouco utilizada no cotidiano escolar das escolas regulares ou é utilizada de forma inadequada. Pois, existem momentos nas salas de aulas, nos quais alguns professores oferecem aos alunos atividades diversificadas, as quais servem muito mais para passar o tempo e pouco ou nada contribuem para novas aprendizagens, já que na maioria das vezes estão desvinculadas do currículo que é oferecido ao restante da turma de alunos. Como já foi afirmado, não se pode chamar de adaptação curricular as atividades que não estabelecem ligações com os objetivos

programados para a turma, com os conteúdos e que não contribuem para a construção de novas aprendizagens e novos níveis de desenvolvimento juntos aos alunos.

A adaptação curricular pode contribuir para que os alunos que estão apresentando dificuldades para acompanhar o restante de sua turma, quer seja por um período pequeno, médio ou maior de tempo, possam ter maiores oportunidades de aprender e de recuperar conteúdos ainda não apreendidos. Essa ferramenta é imprescindível nas escolas regulares da atualidade enquanto contribuição para a construção de um ensino com mais qualidade para todos e não somente para os alunos que conseguem aprender mesmo quando o ensino é deficiente.

Considera-se que é, também, através do currículo que se pode engendrar caminhos para a melhoria da qualidade da educação. A reflexão sobre a questão curricular, quando se trata da construção de escolas e de salas de aulas mais inclusivas e democráticas, aponta que, ainda, é um desafio para alguns professores aprender como planejar, construir, aplicar e avaliar as adaptações curriculares de forma coerente, adequada e responsável para que possam oferecer oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos nas diferentes disciplinas curriculares.

Referências

- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1999.
- BLANCO, R; DUCK, C. A integração dos alunos com necessidades especiais na região da América Latina e Caribe: situação atual e perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon Editora SENAC, 1997. p. 184-195.
- CAPELLINI, V.L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.
- HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.
- HÖFLING, El. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES [online]*. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEITE, L.P. *et al.* A adequação curricular como facilitadora da educação inclusive. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 32, 1º sem. de 2011, pp. 89-111
- LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. *Práxis Educativa [online]*. Ponta Grossa, v.8, n.1, p.42-64, jan./jun.2013. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/4017> Acesso em 26 de set.2017.
- LOPES, S. A. Adaptação Curricular: O Que É? Por Quê? Para Quem? E Como Fazê-La? *EBR-Educação Básica Revista*. vol.3, n.1, p.3-28, 2017.
- LOPES, S.A.; ALMEIDA, J. S. de. Estado brasileiro e políticas públicas voltadas para educação especial e educação inclusiva. *Laplage em Revista* (Sorocaba), vol.1, n.1, jan.-abr. 2015, p.46-56.
- MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan. /abr.2006.
- MIOOTTO, A.C. F. O currículo prescrito para educação inclusiva: a proposta curricular e a inclusão de alunos com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 37, p. 195-206, maio/ago. 2010.
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 149/2016*. São Paulo, 2016a.
- SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. *Boletim da Escola. 2016b*. Disponível em: < http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola2016.asp?ano=2016>. Acesso em: 02 set. 2017
- SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação CEE 155/2017*. São Paulo, 2017a.
- SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Qualidade da Escola. *Nota Técnica*. Fevereiro/2017b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2016. Acesso em: 02 set. 2017.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Ed. revista -Campinas- SP: Autores Associados, 2009. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.1994.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 1990.



TRANSGRESSÃO CURRICULAR

CURRICULAR TRANSGRESSION

Leandro Ferreira Melo*
Tatiane Clair Silva**
Denise De Micheli***

RESUMO

Este artigo teve como objetivo realizar reflexões sobre teorias curriculares e sua relevância para a organização e desenvolvimento crítico do processo de ensino-aprendizagem. Discute também o papel do professor na e para a práxis curricular crítica. O problema era entender a relevância da visão crítica docente sobre a organização curricular. Utilizou-se como metodologia, estudos bibliográficos de autores de vertente crítica que discutem teorias curriculares. Os resultados alcançados evidenciaram que os docentes exercem papéis de fundamental importância para o processo de criticização das práticas curriculares, sendo primordial que se posicionem de forma “transgressora” para e na reestruturação das arquiteturas curriculares estabelecidas oficialmente pelo status quo dos sistemas educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Curricular. Políticas Curriculares. Professor-Aluno. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This article aims at reflecting on curricular theories and their relevance to the organization and critical development of the teaching-learning process. The role of the teacher in and for the critical curricular praxis is also discussed. Our problem lies in understanding the relevance of the critical teacher view on curricular organization. We used as methodology, bibliographic studies of critical authors that discuss curricular theories. The results showed that teachers play important roles in the process of criticism of curricular practices, and it is essential that they position themselves in a "transgressive" way towards and in the restructuring of the curricular architecture officially established by the education systems.

KEYWORDS: Curricular Theory. Curricular Policies. Teacher Student. Teaching-Learning..

* Doutorando no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligado ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência - UNIFESP. E-mail: melo.leo75@gmail.com

* Aluna especial de Mestrado no Programa de Pós-Graduação: Educação e Saúde na Infância e Adolescência, Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Ligado ao grupo de pesquisa: Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência (CIENSEA). Orientadora: Profa. Dra. Denise De Micheli. E-mail: tatyclair@gmail.com

* Professora Doutora Adjunta no Departamento de Psicobiologia da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. Líder do grupo de pesquisa do Centro Interdisciplinar de Estudos em Neurociência, Saúde e Educação na Adolescência – UNIFESP. Coordenadora do programa de pós-graduação em educação da UNIFESP. E-mail: demicheli.unifesp@gmail.com

Introdução

Inúmeros autores estudam e discutem teorias curriculares, logo, há inúmeras definições e concepções sobre estas concepções. Relevantes pesquisas têm sido realizadas e publicadas em diferentes áreas do conhecimento e programas acadêmicos, inclusive interdisciplinares. Apesar disso, esta sucinta discussão limitou-se as seguintes referências teóricas: Apple (1982, 2006); Freire (1979, 1996); Hamilton (1992); Lopes (2006); Moreira (1990); Moreira e Silva (2005); Silva (1996, 2007) e Sacristán (1998, 2000). A seleção destes autores se deu principalmente pelo viés teórico crítico que estudam o objeto de nossa pesquisa.

Os autores destacados compreendem o campo curricular como arbitrário, com processos de seleção e organização dos conhecimentos educacionais influenciados por aspectos culturais e históricos, sendo que, as relações de poder, principalmente dominantes, cristalizam-se nos currículos escolares conhecimentos que muitas vezes legitimam o *status quo* prevalente. Silva (1996) afirma que a epistemologia organizacional curricular não é um processo lógico, mas extremamente tendencioso. Desse modo, os processos epistemológicos presentes nos currículos não são neutros, mas tendenciosos, muitas vezes configurados em conhecimentos e valores tidos como válidos, enquanto outras formas de saberes culturais são desprezadas na seleção do que deve compor o currículo.

Em vista disso, Silva (1996) aponta a necessidade de se desconfiar de todo e qualquer currículo estabelecido oficialmente, sendo necessário entendê-los sempre como um produto com fins ideológicos pré-determinados. Localizados no tempo, espaço e contexto cultural de relações de poder, reconhecendo, desse modo, que há “forças” que moldam a educação-curriculum (os saberes) e os legitimam levando a sua reprodução. Estas forças produzem identidades e subjetividades específicas, ou seja, conforme mencionado por Freire (1996, p. 02), sujeitos “condicionados”.

Silva (1996) concebe o currículo também como um “artefato social e cultural”, modelado por interesses, por isso, é necessário levar sempre em consideração, sua localização histórico-territorial, o poder político legitimado, e os fins estabelecidos para serem transmitidos por meio do mesmo.

Etimologia da palavra currículo

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o campo curricular, Hamilton (1992) apontou que a palavra currículo (*curriculum*) etimologicamente, é uma expressão latina que significa “pista ou circuito atlético”. Apresenta similaridade com ordem sequencial e estrutural. Sacristán (2000) corroborou destacando que o termo vem da palavra latina “*currere*”, referindo-se à carreira, aquilo que define um percurso a ser atingido. Desta forma, a ideia de currículo escolar está relacionada ao rumo ou trajeto que o aluno fará – nos módulos, nas disciplinas, nos conteúdos ao longo de um percurso (curso), seu caminhar escolar/acadêmico. Neste trajeto as disciplinas são entendidas como organizadoras e ordenadoras do conhecimento que será desenvolvido pelos docentes. Estes conhecimentos são classificados por graus de dificuldades e dirigidos a alunos de diferentes modalidades educativas, os níveis de conhecimento são organizados normalmente nas redes públicas de educação em ciclos, séries ou anos.

Nestes termos torna evidente que o conceito de currículo, a grosso modo, pode ser entendido como um guia educacional/escolar. Espécie de organizador, tendo, entre tantas, a função de direcionar o trabalho docente e o aprendizado dos educandos, tendo em vista, o alcance dos objetivos educacionais, a partir de conteúdos e valores – “habilidades e competências” – organizados e definidos *a priori*.

Contudo, Apple (1986), Silva (2007), Sacristán (2000) e Lopes (2006) ressaltam e alertam que o currículo escolar não pode ser concebido como uma listagem de conteúdos, objetivos e metas, habilidades e competências. Pelo contrário, deve ser entendido como um processo em processo, em permanente metamorfose, em movimentos de construção, contestação e reconstrução. Este processo se dá entre encontros de diferentes saberes, conhecimentos e interesses presentes no interior das escolas, bem como, por conta da formação cultural dos sujeitos escolares que se

encontram, atuam e se desenvolvem no palco da sala de aula; local de interação, conflitos e crescimento, também de alienações ideológicas.

Para Apple (1986), o currículo, criticamente pensado, histórica e culturalmente localizado representa as estruturas ideológicas dominantes. Por isso, entende que não há currículo neutro, muito menos desinteressado. O conhecimento por ele corporificado é atravessado por relações de poder, estas condicionam a lógica de organização educacional-curricular dominante.

Porém, a reprodução e legitimação social pelo currículo das ideias e práticas dominantes não acontecem tranquilamente, há também contestações, conflitos, resistências e mudanças. Para melhor compreensão sobre as tendências condicionantes presente nas propostas, faz-se necessário entender sobre a história das teorias curriculares, principalmente seus objetivos.

Teorias curriculares

Nesta seção, centraremos nossos estudos mesmo que brevemente sobre algumas tendências teóricas a respeito do currículo escolar, embora haja diversas e diferentes concepções curriculares, foram elencadas apenas três: a teoria tradicional, crítica e pós-crítica.

Teoria curricular tradicional

Segundo Silva (2007) os estudos sobre currículo escolar surgiram nos Estados Unidos, a princípio surgiu e fortaleceu uma tendência conservadora, com Franklin John Bobbitt na obra *The Curriculum* (1918), que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo construído por Frederick Taylor.

Bobbitt (1918) encontrou suporte na teoria de Ralph Tyler e John Dewey. O primeiro defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Justificava ainda que o currículo escolar deveria organizar o ensino de modo a conceber uma escola que funcionasse semelhante a uma empresa comercial ou industrial. Seus estudos tinham como parâmetros paradigmas da “administração científica”, também conhecida como “Taylorismo” (BOBBIT, 2004). Por influência

desta concepção, por muito tempo o currículo foi entendido como rol de conteúdos (técnicos) a serem transferidos durante o processo de ensino. (SACRISTÁN, 2000).

Já para John Dewey, de acordo com Silva (1996, p. 23), “era importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. A educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta”. Por esta razão, se preocupava mais com a construção da democracia que com as influências do sistema econômico nos objetivos escolares.

Observa-se, portanto, que neste contexto histórico, a racionalidade objetiva educacional seguia uma lógica de organização técnica para o desenvolvimento e aceleração da produtividade industrial. Assim, o processo educativo serviria como um meio de preparação de mão-de-obra para suprir as indústrias e a lógica econômica fundamental: aumento da produtividade, otimização de custos e alheamento do trabalhador.

Teoria curricular crítica

Nos anos 60 surgem estudos mais aprofundados sobre os sistemas educacionais e seus currículos. Deste contexto emergem as teorias denominadas de críticas que objetivavam superar a visão moderada das teorias tradicionais.

As teorias críticas surgiram como uma via de questionamento, principalmente da passividade das teorias tradicionais em relação a temas de interesse sociais, tais como: injustiças, exclusões, falta de propostas para a promoção cognitiva das classes desfavorecidas.

As teorias tradicionais não davam ênfases críticas aos acontecimentos histórico-culturais. Por sua vez, as teorias críticas buscam questionar a organização curricular, e, desse modo, levar professores e alunos a entenderem e questionarem a organização histórica, cultural, política e social – inclusive escolar –, que levam à reprodução das desigualdades socioculturais, também às relações de poder estabelecidas. Desse modo, evidencia, de acordo com Silva (1995, 2005), Moreira e Silva (2005) e Moreira (1990), que a finalidade das teorias críticas do currículo escolar é o inverso do que propunham as teorias tradicionais.

A teoria crítica, portanto, guardadas as devidas proporções, se fundamenta nos princípios dos estudos de teóricos da Escola de Frankfurt, dentre estes há destaque

para os estudos de Max Horkheimer e Theodor Adorno que, por sua vez, apresentam vínculos nos estudos da teoria marxiana. Há, também, como mencionado por Moreira (1990), autores críticos da denominada “Nova Sociologia da Educação”, como Pierre Bourdieu, Louis Althusser, Michael Apple, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Nell Keddie, entre outros. Estes contribuíram principalmente com estudos que buscaram entender como a escola culturalmente reproduz e legitima o poder dominante, atuando como um verdadeiro “Aparelho Ideológico de Estado”. (ALTHUSSER, 1998).

No Brasil, os estudos de Paulo Freire tem destaque, e sua concepção de “educação libertadora” influenciou diretamente muitos que desenvolviam estudos curriculares, a formação e práticas docentes. Sua teoria enfatizava a importância do professor considerar o contexto e bagagem cultural do aluno, pois, este não é uma “tábua rasa” onde o professor deve “depositar” conhecimentos.

Teoria curricular pós-crítica

Por fim, temos as teorias curriculares pós-críticas, na verdade, esta apresenta proximidade com princípios da teoria curricular crítica, porém com discussões mais aprofundadas sobre fenômenos e movimentos modernos da última década do século XX e início do XXI. Autores brasileiros que se destacaram nestes estudos, dentre muitos outros, são: Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flavio Moreira.

Segundo Silva (2007) as teorias do currículo escolar se caracterizam pelos temas e conceitos que são enfatizados em seus estudos. Neste sentido, a teoria pós-crítica está fundamentada em alguns pilares, dentre estes: ideologia, cultura, poder, saber e identidade (gênero), como destacado na tabela 01.

Tabela 01. Teorias curriculares e suas prioridades de estudos

Teorias Curriculares e suas ênfases de estudos		
Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, Alteridade, Diferença
Aprendizagem	Reprodução Cultural e Social	Sujeito, Subjetividade
Avaliação	Poder	Significado e Discurso
Metodologia	Classe Social	Saber-Poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações Sociais de Produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade

Eficiência	Emancipação e Libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo Oculto	----
Disciplina	Resistência	----

Fonte: Adaptado de SILVA, T. T. (2007). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.

Silva (2007, p. 29) apontou ainda que “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais”, pois, o tipo de estudo que propõem não é apenas conhecer como é concebido o currículo, mas compreender seus objetivos, ou seja, os caminhos e percursos. Questionam também o porquê da existência do currículo escolar e quais são seus meios e fins, isto é, caminha na busca da promoção intelectual (social) ou legitimação da alienação ideológica? Assim, para quais fins está direcionado? Onde pretende chegar? Qual interesse está atendendo? Quais são - se é que há - as contribuições para a “emancipação intelectual” dos alunos? (GRAMSCI, 1995).

Como dito, o importante não é exatamente saber como foi construído e implementado determinado currículo, embora seja de fundamental importância, mas de pensar, refletir e desenvolver estratégias de como desenvolver o currículo, ou seja, como trabalhar com os conteúdos, os conceitos e os objetivos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Nestes moldes, ganha importância a prática reflexiva docente para os fins curriculares, com vista ao desenvolvimento de seus objetivos emancipatórios.

Currículo e relações de poder

O currículo exerce um papel crucial no que diz respeito à corporificação de relações de valores. Os valores quase sempre são aqueles definidos pelos grupos e classes dominantes, sejam eles políticos, intelectuais etc. Nestes termos, logo o processo de desenvolvimento curricular pode ser definido como de domínio cultural, político, intelectual.

É por esse e outros motivos que o currículo escolar é atravessado por relações de poder, cultura, identidade social (produção de conhecimento), principalmente das ideologias voltadas para produção de identidades social e valores.

As ideologias presentes nos currículos não são facilmente identificáveis, daí surge a importância da figura do professor como sujeito crítico do processo educativo. Por isso enfatizamos a fala de Silva e Moreira (1995), segundo a qual o professor exerce uma importante função não apenas no processo de desenvolvimento curricular, mas deve exercer também análises críticas antes de colocar o currículo em prática, pois:

Grande parte da tarefa da análise educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. **É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante.** No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? (SILVA; MOREIRA, 1995, p. 29-30). (Grifos nossos).

Estes questionamentos postulados por Silva e Moreira (1995) devem ser feito pelos professores, pois, o currículo exerce influências diretas na formação de comportamentos, atitudes, orientações e valores que, com efeito, contribuem para a produção, legitimação, reprodução e “assujeitamento” dos sujeitos aos objetivos e fins da sociedade hegemônica capitalista, que, constantemente busca certa homogeneização dos processos socioeducativos.

Sem esta visão e participação crítica docente, a escola – acaba – no escopo dominante, produz e dissemina as ideologias dominantes, por meio, principalmente de conteúdos, propostas e práticas curriculares acríticas.

Para melhor compreensão do processo de “reprodução cultural” pelo cotidiano escolar, se faz necessário entender o que escreveu Bourdieu e Passeron (2011) no livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”. Nesta obra os autores apontaram que a cultura escolar absorve e incorpora valores da cultura dominante, que é transmitida a partir de sua organização, assim, o desenvolvimento do currículo escolar prescrito e oculto regula de forma a reproduzir e perpetuar a manutenção do *status quo* (realidade dominante) e a aceitação consentida dos dominados ao sistema estabelecido.

Nestes termos, observa-se que ainda é forte a presença no contexto curricular brasileiro as ideologias colonizadoras sobre os objetivos e fins educacionais. A esse respeito, diz Thiesen (2012, p. 131) que: “[...] a constituição do campo do currículo está fortemente associada à história que vem produzindo os demais conceitos da área

educacional. [...] ideologicamente marcados por uma matriz cultural e intelectual [...] que constitui nossa colonialidade”. Thiesen (2012, p. 131) diz ainda que:

Somos herdeiros de um conceito eurocêntrico de currículo que se espalha no ocidente, impregnado das mesmas características que marcam as formas fragmentárias e alienantes de produção da vida humana na sociedade capitalista (SILVA, 2002). O caráter universalizante, prescritivo e autoritário hegemônico, no âmbito da constituição dos currículos ocidentais, na modernidade, revela o quanto a lógica do colonizador vai ficando impressa nas relações que produzem a cultura escolar e a vida da escola.

Muitas políticas públicas curriculares brasileiras são condicionadas por políticas estrangeiras. Políticas, que de certo modo, são aplicadas e dão resultados em realidades díspares a brasileira, pois acabam não levando em consideração as especificidades culturais nacionais (locais) do Brasil. Desse modo, temos como exemplo, dentre as muitas políticas importadas, a de “Progressão Continuada”, que foi aplicada sem uma preparação prévia do sistema. Docentes alegam que não foram consultados na época que a política foi decretada pelo governo paulista, dizem principalmente que o sistema e muito menos a formação dos professores receberam preparo prévio para aplicar o programa, por isso fracassou e hoje está colhendo os resultados que não eram o esperado pela original formulação desta pesquisa, e este resultado está ligado exatamente a forma de implementação. A respeito do fracasso escolar, Patto (2007), afirmou que hoje se tem uma escola para as classes pobres que não garante nem mesmo as capacidades mínimas de ler e escrever bem, salvo exceções.

O sistema de educação brasileiro é, ainda, fortemente influenciado e direcionado pelos efeitos da colonização educativa/curricular dominante. Observa-se assim, que os efeitos destas estão presentes na organização curriculares, refletindo, desta forma, nas práticas educacionais nas escolas brasileiras. Silva (2007, p. 129) sabendo disso, apontou que é necessário constantemente que os docentes pensem criticamente o currículo, para que, desse modo, busquem superar os determinismos ideológicos hegemônicos presentes no mesmo, de forma que, desenvolvam uma educação (currículo) crítica.

Observa-se assim que, embora tenham acontecido avanços significativos no campo das teorias curriculares, o currículo escolar ainda é moldado pela herança epistemológica colonial. Pode-se ver isto claramente nas políticas curriculares brasileiras que sofrem ainda fortes influências eurocêntricas, onde absurdamente se faz necessário que sejam decretadas leis que estabelecem a obrigatoriedade de conteúdos

na constituição dos currículos, como por exemplo, da cultura africana e indígena²¹, base da formação populacional e cultural do Brasil, portanto deveriam ser conteúdos de praxe na constituição dos currículos.

Currículo e Cultura

Segundo preconizam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 9 anos (BRASIL, 2010), para se cumprir o que estabelece o texto deste documento, que trata da garantia da educação básica gratuita e de qualidade, que assegura a cada e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura que são entendidos como imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal e a vida em sociedade, assim como menciona também os benefícios de uma formação comum, independente da grande diversidade da população escolar e demandas sociais.

É nesta perspectiva que o trabalho enfatizará que a necessidade de se buscar cumprir esta diretriz e refletir sobre a necessidade de se tratar com toda seriedade e peso que se constitui o tema cultura como essencial na escola.

Para Gohn (2008), a educação formal sozinha não daria conta da demanda da transformação da sociedade, mas é necessário conhecer e reconhecer o percurso histórico destes fatores, observar suas atuações sendo assim, realizar interações cidadãos através da educação onde todos nós em relação à coisa pública possamos encontrar a chave da transformação.

A revolução tecnológica, que modifica e amplia as comunicações transformando as culturas, trazendo incertezas e conflitos sociais para o centro das sociedades modernas. O conflito maior é sentido pela área da cultura, pois é exatamente nesta área que está concentrada a resistência social, entendendo assim, a cultura como instrumento de democratização.

Segundo Morin (2000), a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite

²¹ Há Leis que asseguram a obrigatoriedade do ensino da cultura e história afro-brasileiras, africanas e indígenas nas escolas. A Lei 10.639 foi sancionada em 2003 e institui o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e a lei 11.645 complementa a lei 10.639 ao acrescentar o ensino da cultura e história indígenas. Estas leis alteram a lei 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana sem cultura, ela pode ser arcaica ou moderna, mas nunca é desprovida de cultura.

A cultura existe por meio das culturas. A desintegração de uma cultura sob o efeito destruidor da dominação técnico-civilizacional é uma perda irreparável para toda a humanidade, cuja diversidade cultural constitui um dos mais preciosos tesouros. Assim, a cultura é resultado do processo da interferência na natureza, criando códigos, sinais e comportamentos artificiais que identificam grupos específicos e criam condições adequadas para satisfazer necessidades. O universo da cultura está ligado ao cotidiano, onde se apresentam os aspectos da vida: físicos, simbólicos e imaginários, e quando esta definição se refere principalmente, à cultura popular, dificulta a separação aos aspectos aqui mencionados.

À vista disso, faz-se necessário e é de fundamental importância pensar o currículo escolar inserido na cultura e como parte desta, para que dessa forma, o mesmo possa ser coerente com seu contexto e objetivos.

Currículo construído no e a partir do contexto escolar

Apple (2006) diz que o currículo apresenta relação direta de poder e domínio, pode ser usado, por exemplo, como instrumento de controle social, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Por isso enfatiza que é necessário realizar trabalhos educativos críticos principalmente diante de contextos conservadores, preconceituosos e excludentes. Desse modo, diante do contexto de políticas neoliberais, que condiciona o sistema educativo e determina os meios e fins dos saberes escolares, é indispensável propor e promover as necessárias e urgentes mudanças nos currículos e práticas docentes.

Por isso, de acordo com Silva e Moreira (2005), o currículo deve ser concebido e compreendido como fruto da construção histórico-social, é ele que de forma dialética dará possibilidades de superação da consciência acrítica (passiva) para a crítica (emancipadora).

Desse modo, é compreensível que as escolas deveriam ter de fato autonomia para construir e desenvolver seus Projetos Políticos Curriculares (PPC)²². Embora estas tenham autonomia para construir seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), contudo, na prática há distanciamentos entre os PPP das escolas e as propostas curriculares oficiais (verticais) do sistema federal, estadual e municipal, inclusive com estas últimas tendo mais poder prático que a primeira.

A exemplo deste cenário temos a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que discute seu currículo com a rede desde 2016 em formações com educadores, formadores, assessores e comunidade escolar, destas formações foram escritos a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria (2016), que apontam para a problemática trazida no escopo deste trabalho. As formações e discussões ainda estão ocorrendo no interior da Secretaria Municipal de Educação, com observações à nova Base Nacional Comum Curricular e outros documentos pensando reflexivamente sobre o currículo desta rede para os educandos de São Paulo atendidos por esta rede. Ainda é um percurso, mas o material que está sendo construído é visto por muitos profissionais como uma forma eficaz de participação coletiva e democrática na construção curricular. Espera-se que estes documentos cheguem às escolas e sejam vistos, discutidos, se necessário, transgredidos; reformulados, contextualizados e colocados em prática de forma crítica.

Há instituições escolares que nem mesmo dispõem de um PPP, quando existem, muitas vezes não são debatidos e muito menos conhecidos pelos sujeitos escolares, entende-se assim que não compreendem sua importância para a construção e fortalecimento da identidade escolar. Há, porém, escolas que até tem um PPP, entretanto, foram construídos unilateralmente (sem a participação democrática dos colegiados e demais sujeitos escolares) e arquivados em algum lugar, às vezes, na verdade quase sempre, nem os professores o conhecem.

O PPP tem importância ímpar na organização, objetivos e metas da escola. Sem este é como se a escola não tivesse alma própria, sendo influenciada por diferentes ideologias e propostas que não dizem respeito as suas prioridades contextuais internas

²² A respeito desta temática, a importância da autonomia das escolas pela sua construção curricular, estamos tecendo um ensaio que em breve submeteremos para avaliação da presente revista.

e externas. Portanto, é o PPP que dá características identitárias às escolas, pois deve ter plena harmonia com a realidade contextual da comunidade a qual a escola está inserida.

É preciso levar em consideração que o contexto externo à escola interfere forte e diretamente na organização curricular. Por isso os sujeitos e as políticas públicas educacionais (curriculares) devem valorizar o contexto sócio-econômico-cultural da comunidade em que a escola está inserida, para que tenha condições de atuar e ser útil como uma esfera social disseminadoras de conhecimentos críticos.

E ainda não acaba neste aspecto, os educadores precisam levar todas estas discussões aos seus planejamentos e planos de aula, o currículo deve atuar também como um instrumento organizador, direcionador e avaliador da prática docente. Sendo um referencial de suma importância para o direcionamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas. Contudo, isto não quer dizer que as concepções e linhas pedagógicas que os docentes seguem serão cerceadas, muito pelo contrário, estas contribuirão para a construção e fortalecimento curricular, afinal, todo professor que se preza segue determinada filosofia educativa, concepção de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo, pois estas fazem parte do seu objeto de trabalho, isto dará foco e clareza para melhor alcançar os objetivos educacionais/pedagógicos, ou seja, para o tipo de educação que deseja desenvolver, bem como, para e o tipo de cidadão que pretende formar.

Portanto, o currículo e o PPP, enquanto documentos de ações se apresentam com o poder de conduzir a escola a desenvolver uma educação libertadora ou alienadora. Levando as práticas escolares a engaiolar ou despertar – desenvolver asas – para as consciências (ver RUBEM ALVES: escola que são gaiolas e escolas que são asas), contribuindo ou não, desse modo, para a construção e desenvolvimento da “autonomia intelectual e o pensamento crítico” de professores-alunos. (BRASIL, 1996, p. 13).

Mais do mesmo: o ressurgimento da teoria curricular tradicional na Reforma do Ensino Médio

Na contramão do que os teóricos e especialistas nos assuntos curriculares propõem, a proposta de Reforma do Ensino Médio volta a manifestar a velha concepção de educação e currículo tradicional. Claramente de viés mercantilista, que

privilegia um ensino tecnicista voltado para o “mercado de trabalho”³, como tratou Gentili e Silva (1994) sobre a questão da “Escola SA”.

Com efeito, a “Reforma” contradiz agudamente a Lei Darcy Ribeiro²³ (BRASIL, 1996) sobre a concepção de educação básica para a formação cidadã crítica. Favorecendo o que Gentili (2000) denominou de *mcdonaldização* da escola, metáfora usada para referir à lógica administrativa que têm por princípios a racionalidade neoliberal que entende que as instituições escolares devem funcionar como organizações empresariais.

Muitos críticos e especialistas no assunto chegaram à conclusão que a pseudo-reforma tem viés claramente de racionalidade instrumental, despreza a área das Ciências Humanas, e, basicamente, feita nos mesmos moldes pós golpe de 1964, que tirou o ensino de Filosofia e Sociologia da grade curricular. Ao fundir as disciplinas de Geografia e História, estabelecendo os Estudos Sociais, o Governo Federal, também logo após o processo de *‘impeachment’*, tentou realizar uma reforma às pressas e de forma não democrática – sem discutir o assunto –, principalmente com aqueles que estão no *front* das batalhas educacionais diárias no interior das escolas públicas.

Na dissertação de Melo (2014), sobre a nova Proposta Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008), defendida em 2014 na Universidade de São Paulo, foi realizada uma discussão sobre o processo de otimização disciplinar, professores polivalentes e a organização curricular por área do conhecimento, de certa forma é o que propõe a “Reforma”, assim, observa-se que esse processo não é recente.

O processo de construção/criticização curricular

Como apontado pelos autores citados, não há currículo neutro, de forma que não seja ideologicamente influenciado e direcionado, pois todos são produtos de contradições e interesses que estão situados em determinado contexto sócio-histórico, ou seja, nas lutas de classes.

²³ Darcy Ribeiro foi um importante intelectual (antropólogo), escritor e político brasileiro, batalhou durante muito tempo pela discussão e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN, 9.394/1996), mais tarde a Lei levaria seu nome em uma merecida homenagem póstuma.

De acordo com Mikhail Bakhtin (2006) os discursos são ideológicos, ou seja, são determinados e compostos por coerções ideológicas. Fiorin (2004, p. 35) fortalece a afirmação dizendo que “o discurso não é, pois, a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto dos discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida”. Assim, percebe-se a força ideológica que tem as narrativas presentes no currículo escolar.

Gadotti (1997, p. 19) se referindo a Marx aponta que “[...] Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, [...] seu ser social é que determina a sua consciência.” Portanto, compreende que como o currículo é composto por narrativas, relatos, discursos, logo este também é ideológico. Com estas constatações, emerge uma importante pergunta: **qual é o principal papel do professor diante das contradições e paradoxos curriculares?**

A *priori*, o professor necessita ter pelo menos uma concepção crítica sobre o conceito de “educação escolar” e seus objetivos. Primordialmente consciência de que a educação é um dos aparelhos que dissemina ideologias e cumpre funções específicas para com a sociedade capitalista.

Em segundo lugar precisa ter conhecimentos sólidos sobre diferentes teorias e concepções de ensino; estratégias e metodologias de desenvolvimento do conhecimento. Isto facilitará o alcance de forma eficaz dos objetivos educacionais críticos trabalhados em sua disciplina, área de conhecimento, campo do saber.

Em terceiro lugar o docente precisa ter claro que têm um papel político-ideológico enquanto formador (conscientizador), de forma que, exerce - consciente ou não - influências na vida e decisões dos alunos. Exerce também influências para com seus pares e no contexto de atuação.

Paulo Freire ao discutir os saberes necessários à função docente em seu clássico livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente” (1996, 1996, p. 01), apontou que o professor é um agente da conscientização, logo, deve ter em mente três importantes princípios: “Não há docência sem discência”; “Ensinar não é transferir conhecimento”; “Ensinar é uma especificidade humana”.

Em síntese, o que Freire (1996) expôs é que o processo de ensinagem é uma função muito difícil, pois exige segurança, profissionalismo e extremo comprometimento docente. Por isso destaca ainda que ensinar exige pesquisa, pois

fazendo assim, o professor estará antes mesmo de ter contato direto com os alunos, respeitando-os.

A reflexão com rigor crítico-intelectual deve ser praticada constantemente. Isto não significa, porém, ser fechado e truculento, pois no processo de ensino, para Freire (1996), a “estética e ética” caminham de mãos dadas (paralelamente), isto contribuirá para o desenvolvimento da identidade cultural e humana docente. Nesta ótica o jargão “faça o que mando e não o que faço” não tem valor, pois ensinar exige do docente a corporificação de suas palavras através do exemplo, além de constante reflexão crítica sobre os erros e acertos que fazem parte de sua prática. É a partir deste tipo de reflexão que o professor enfrentará o medo do novo, aprenderá a aceitar o diferente e rejeitará toda manifestação discriminatória.

Por vezes, docentes se perguntam: por que os alunos têm determinadas atitudes e comportamentos? Para Freire (1996, 1979) o processo de ensino-aprendizagem acontece entre sujeitos que estão em permanente construção, por isso é importante, principalmente por parte do professor, entender que o aluno é um “ser inacabado”. No entanto, o inacabamento, embora seja condicionado, não pode se tornar determinado. Em função disso, faz-se necessário ter pleno respeito pelo processo construtivo da autonomia do educando, onde ao longo do percurso educacional cometerão também falhas. Por isso é necessário ter bom senso, humildade e tolerância.

Uma forma de demonstração de humildade do professor para com as necessidades do educando é se dispor para ouvir e dialogar com os mesmos. Isto demonstrará afeto e facilitará também as tomadas de decisões de forma mais coerente e consciente. Desse modo, o papel docente diante das contradições e paradoxos curriculares, ainda com base em Freire (1996, p. 53), precisa ser de uma prática educadora “progressista”, que entenda o currículo como uma construção pedagógica ideológica, devendo assim, considerar a necessidade de sua criticização.

Por fim, é necessário que se entenda que a escola, como espaço educativo, apesar de poder ser considerada como um “Aparelho Ideológico de Estado”, como postulado por Althusser (1998), é também um espaço de intervenção eficaz no mundo. A educação tem o poder de, a partir da apreensão crítica de conhecimentos, desenvolver convicções e esperanças de que as mudanças embora sejam difíceis, não são impossíveis.

Assim, a relação currículo-professor-aluno pode ser considerada como o movimento dialético curricular, que é espiral e não linear, libertador e não alienador, transgressor e não reproduzidor, crítico e não passivo (SAVIANI, 2011).

Portanto, é função docente desfetichizar e desconstruir as ideologias curriculares que privilegiam os conhecimentos da cultura dominante, que levam os desprivilegiados economicamente a acreditarem na naturalização das exclusões. Criar e por em prática outras possibilidades educativas, principalmente de uma “Educação Para Além do Capital” (MÉSZÁROS, 2008), educação esta que privilegia racionalidade mercantilista e mercadológica e não formação da consciência cidadã crítica (LDBEN, 1996). Devendo levar os alunos ao entendimento que a educação é um dos poucos meios que possibilita a libertação das correntes da ignorância e a superação do *status quo* imobilizador da consciência.

Considerações Finais

Enfim, como constatado ao longo deste artigo, para Silva (1996, p. 83) “O Currículo [é] Artefato Social e Cultural”, por isso o mesmo autor diz que ele é “ideológico”, pois, o mesmo “corporifica relações sociais” (1996, p. 197), ou seja, as ideologias e representações presentes nas organizações curriculares no sistema de ensino. Por isso, faz-se necessário “Descolonizar o Currículo” para que se possa desenvolver uma “Pedagogia Crítica” no sistema acadêmico básico. Para que, desse modo, a construção dos sujeitos críticos seja uma realidade. Embora, como apontado por Freire (1996, p. 10), como seres “condicionados” a viver tendo a realidade como processo natural, porém não “determinados” e obrigados a aceitá-la passivamente. Assim, apesar de ser difícil mudar a realidade, contudo, “não é impossível”.

Neste processo o papel do professor é de fundamental importância, mais que o próprio currículo escolar oficial e o PPP. Por isso, é de fundamental relevância que se posicione de forma transgressora no desenvolvimento curricular – caso tenha em mente desenvolver um ensino crítico-social.

Portanto, há a necessidade urgente dos docentes, de forma crítica, avaliarem constantemente as propostas curriculares verticalizadas dos sistemas educacionais e buscar reestruturarem (transgredir) suas inconsistências, para que seja colocado em prática proposta curriculares que não apenas reproduza e legitime os paradoxos e desigualdades sociais, mas que valorizem as identidades individuais, o “Outro”. Promovendo também assim a superação das desigualdades educacionais, de forma que levem a conscientização dos educandos para viver nas diferentes sociedades de forma crítica.

Como apontado por Silva (2007), não existem teorias curriculares e práticas educativas neutras e desinteressadas, toda prática está imbricada por relações ideológicas. Portanto, cabe ao professor exercer função crítica antes e durante o processo de ensino, se necessário transgredir as ideologias alienadas e alienadoras e, assim, buscar desenvolver uma educação crítica.

Referências

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- APPLE, M.W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M.W. *Ideologia e poder*. Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BAKHITIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 2000.
- BRASIL. Lei Nº 9.394 de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*; Brasil, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta preliminar, 2ª versão revisada. Brasília: MEC, abril de 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*.
- BOURDIEU, P. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega, 2011.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e Ideologia*. 8ª edição. São Paulo. Editora Ática, 2004.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Paulo Freire – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. *História das Ideias pedagógicas*. São Paulo: Editora Ática, 2005.
- GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). *Escola S.A.* Brasília: CNTE, 1994.
- GENTILI, P. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e Cultura Política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*, n. 6, p. 33-51, 1992.
- LOPES, A.C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.
- MELO, L.F. *Percepções docentes sobre a nova Proposta Curricular (2008) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo* / Leandro Ferreira de Melo; Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, orientadora, Andréa Viude Castanho. – São Paulo, 2014 - 228 f.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO/Cortez Editora, 2000.
- MOREIRA, A.F.B. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, Papirus, 1990.

MOREIRA, A.F.B. SILVA, T.T. Trad. Maria Aparecida Baptista. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2005.

PATTO, Maria Helena Souza. “Escolas cheias, cadeias vazias” nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estud. av.*, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, Dec. 2007.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J.G e PEREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. 11ª. ed. Campinas, Autores Associados, 2011.


SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. *Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e aural: Língua Portuguesa*. – São Paulo: SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SÃO PAULO. (FINI, M. I.). Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Paulo Miceli – 1. ed. atual. – São Paulo: SE, 2011.

SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

THIESEN, J.S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 129-136, jan./abr. 2012.



A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E OS CAMINHOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM: O USO DE FONTES EM SALA DE AULA

THE DISCIPLINE OF HISTORY AND THE WAYS OF TEACHING-LEARNING: THE USE OF SOURCES IN CLASSROOM

Rodrigo Luis dos Santos*

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor algumas reflexões sobre a utilização de fontes audiovisuais – cinema, música e documentários – e impressas – jornais – no ensino da disciplina de História na Educação Básica. Com isso, pretendemos contribuir para a capacitação conceitual e teórica sobre a metodologia de aplicabilidade desses recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Fontes. Educação Básica.

ABSTRACT

The objective of this work is to propose some reflections about the use of audiovisual sources - cinema, music and documentaries - and printed - newspapers and historical documents - in the teaching of History in Basic Education. With this, we intend to contribute to the conceptual and theoretical training on the methodology of applicability of these didactic resources in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Teaching History. Sources. Basic education.

* Doutorando em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Possui mestrado em História (2016) e graduação em Licenciatura Plena em História (2013) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). rluis.historia@gmail.com

Introdução

Ao iniciar esse artigo, é conveniente esboçar algumas considerações mais pessoais, relacionadas com as motivações que inspiraram a abordagem dessa temática. Em minha trajetória enquanto pesquisador, tenho me dedicado principalmente ao campo da História da Imigração no Brasil, abarcando os aspectos políticos e sociais vinculados a esse tema, assim como os discursos nacionalistas e as campanhas anti-migratórias promovidas na primeira metade do século XX, especialmente durante a Era Vargas (1930-1945). Como desdobramento dessas pesquisas, também tenho produzido materiais – artigos, comunicações, oficinas, etc – relacionados com a questão dos museus e dos acervos documentais e fotográficos, contemplando a questão do Patrimônio Histórico e Cultural.

Desde 2016 venho lecionando no Ensino Superior, em cursos de licenciatura – História, Geografia e Pedagogia. E com isso, adveio a preocupação em tentar cooperar, de forma mais sistemática, para o processo de formação docente, não apenas no trato com as áreas disciplinares específicas com as quais trabalho ou com meus recortes de pesquisa, mas também com outras ferramentas didáticas. Nesse sentido, assumi um compromisso – e desafio – de pensar nesses instrumentos, e acabei por definir dois campos de prospecção e produção relacionadas ao ensino de História: o uso de fontes audiovisuais, contemplando o cinema, documentários e música, e as fontes impressas, com ênfase na imprensa e documentos históricos. Parte desse compromisso vem de uma observação, constatada durante minha formação acadêmica: embora cursando uma licenciatura, foram poucos os docentes que pensavam a questão do ensino e, mais que isso, produziam algo sobre essa vertente. Com isso, a lacuna – ou abismo – entre Ensino Superior e Educação Básica se tornava ainda mais ampla.

A partir desse panorama, esse artigo objetiva trazer algumas considerações teóricas e conceituais, fomentando a reflexão acerca do uso de possíveis fontes em sala

de aula. Didaticamente, esse trabalho abordará três tipos de fontes audiovisuais: a música, a produção fílmica e os documentários (fonte audiovisual); e duas fontes impressas: o documentos e os jornais (fonte escrita). Para cada uma delas traremos algumas discussões metodológicas, relacionadas com o prisma teórico, conforme anteriormente mencionado.

Uma pergunta deve nortear nossa reflexão – e o ofício do professor e pesquisador de História: qual o sentido da História na Educação, especialmente quando se trata da escola básica?

A importância dessa disciplina está contida em múltiplos fatores. Elencamos alguns, os quais apresentaremos na sequência, que possibilitam antever a necessidade de aperfeiçoamento da prática docente. Ao mesmo tempo, se insere diametralmente na qualificação constante e o incremento de novas perspectivas e modalidades no processo de ensino-aprendizagem. Isso, pois, é preciso ter ciente que a disciplina histórica não deve, sobre hipótese alguma, ser uma mera reprodução cronológica dos fatos do passado. Elencamos 6 razões e motivações para o ensino e estudo da História:

1. A análise histórica possibilita a compreensão do presente das sociedades humanas, tendo em vista que não existe a atualidade, sem que a mesma não tenha sido construída, processualmente, no passado. A História não é, e nem almeja ser, a *única* disciplina capaz de fazer os estudantes entenderem o presente, mas, por outro lado, através dela a percepção da atualidade se torna mais facilitada e relevante.
2. Oferecer aos sujeitos envolvidos uma capacitação para desenvolverem seu senso crítico, procedimento importante para suas vidas. A disciplina histórica oferece subsídios para perceber e compreender melhor os problemas sociais, visando também a vivência de uma consciência cidadã plena.
3. Possibilita investigar, refletir e dar um sentido mais lógico ao passado, sendo a História o estudo situado no presente que dá sentido aos fatos anteriormente ocorridos. A partir das questões propostas, os envolvidos passam a dinamizar suas aptidões analíticas.
4. Perceber a noção de *identidade* como uma construção que se dá ao longo do tempo. Nessa construção, diferentes elementos são envolvidos, como valores

sociais, costumes, ideias, visões sobre si e sobre os outros, entre outros. Essa compreensão identitária não está vinculada com uma abordagem sectária ou de cunho nacionalista, mas visa justamente fomentar a capacidade de valorização das diferenças e das distinções entre os múltiplos grupos humanos. Assim, também se torna possível perceber que as culturas são dinâmicas, não podendo ser padronizadas ou simplesmente impostas de forma violenta – ou não deveriam, embora historicamente ocorram estas tentativas.

5. Proporcionar a capacidade de sistematização de ideias e de habilidades metodológicas e investigativas, aspecto importante para a produção pessoal de argumentos embasados, não alicerçados em meros *achismos* e opiniões aleatórias, especialmente em tempos de informações instantâneas e de circulação extremamente acessível e veloz.
6. O conhecimento histórico e a disciplina de História na Educação Básica servem para a valorização das demais áreas curriculares do conhecimento. A dimensão científica e cultural presente nas demais disciplinas podem estabelecer um diálogo profícuo com a História, tendo em vista que a compreensão do desenvolvimento destas áreas, como a Filosofia, Literatura, Ciências, Língua, ao longo do tempo, são fatos inerentes ao próprio progresso humano.

A partir destas razões, passamos a refletir um pouco mais sobre os avanços na pesquisa e produção histórica nas últimas décadas, objetivando estabelecer uma conexão destes campos com a área de ensino. Nesse tocante, abordaremos de forma mais direcionada a questão das fontes históricas.

Fontes históricas são produtos originários da capacidade cultural humana de constituir artefatos que, intencionalmente ou não, demarcam sua atuação em determinado tempo e local. Deste modo, conforme Bloch (2001, p. 79), “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. Mas, durante muito tempo, a História se dedicou apenas aos fatos grandiosos, como as guerras e revoluções, as personalidades proeminentes, tendo como base de pesquisa os documentos oficiais, produzidos pelas autoridades, governos, instituições, etc.

Com influência da chamada *Escola dos Annales*, os historiadores da segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1960, passaram a adotar em suas pesquisas uma gama muito maior de fontes, como livros, imagens, fotografias, diários pessoais, cartas, filmes, músicas, entre tantas outras possibilidades. Com esse fato, também ocorreu um novo panorama sobre os temas e abordagens do campo histórico. O cotidiano social, o imaginário, as tradições culturais, as representações artísticas, a alimentação, enfim, houve um benéfico alargamento dos aspectos que a História deveria analisar, para compreender o ser humano e as sociedades de forma mais ampla. Os próprios documentos escritos passaram a ter uma nova valorização, com interpretações mais profundas e qualificadas. Mas eis que surge uma questão: esse grande processo de renovação que ocorreu na conjuntura acadêmica alcançou a sala de aula e a disciplina de História na Educação Básica?

O uso de fontes no ensino de História: algumas considerações

A resposta para o questionamento anterior poderia assumir, de forma superficial, uma resposta polarizada: ou alegar simplesmente que não, e adotar um discurso de *terra arrasada* sobre o ensino de História do Brasil, ou esconder as dificuldades e elaborar uma imagem positivada. Mas nossa pergunta exige coerência em sua abordagem. Então, podemos dizer que tem ocorrido avanços no que tange a abordagem temática e metodológica, mas que esta ainda segue em passos lentos, necessitando de debates e elaboração de subsídios para uma melhor aplicabilidade na Educação Básica.

Compartilhamos da avaliação de André Chervel (1990), quando este afirma que a escola também é responsável pela produção de conhecimentos históricos, nem superiores e tampouco inferiores aos conhecimentos elaborados no espaço acadêmico, mas apenas diferente destes. E, quando negamos a escola como este espaço de produção de sentidos e percepções no campo da História, ignoramos o poder que esta possui de influenciar na dinâmica cultural e social, talvez de forma mais intensa que a academia. E é justamente por conta deste panorama que defendemos a necessidade cada vez mais salutar de um diálogo maior entre Ensino Superior e Educação Básica, não com premissas baseadas em graus de disputa, mas de convergências para objetivos comuns, respeitando, é claro, as especificidades que cada uma possui.

Por outro lado, essas reflexões, diálogos e proposições não tem por objetivo fazer com que, nos Ensinos Fundamental e Médio, os alunos sejam metamorfoseados em historiadores, mas fomentar, acima de tudo, a capacidade analítica, crítica e consciente de seu papel enquanto sujeitos ativos no meio social ao qual estão inseridos. Nos apropriando das enunciações de Jörn Rüsen, o ensino de História, na Educação Básica, deve ser um caminho que “permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana” (RÜSEN, 2007, p. 133).

E, conectada com essa perspectiva, a utilização de fontes históricas em sala de aula constituem um instrumento benéfico e consistente para se alcançar, ao menos em parte, essas metas. Conforme Selva Fonseca,

[...] as fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de história, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações que entre outros aspectos é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo. No entanto, diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores na atualidade (FONSECA, 2005, p.56).

E nesta ótica, apontamos para um tópico que consideramos importante no que se refere ao uso das fontes, ou melhor, sua utilização muitas vezes inadequada: elas não devem assumir o caráter meramente ilustrativo. O professor precisa ter presente que as fontes, em suas mais diversas formas, são elementos contributivos para o desenvolvimento das operações cognitivas dos envolvidos, além de propiciarem a compreensão das funcionalidades e mecanismos necessários para a pesquisa histórica e a interpretação social que ela permite. Ao compreender os processos de interpretação e produção de conhecimentos, os alunos também podem aperfeiçoar sua capacidade investigativa e de percepção sobre a difusão de informações, ideias e discursos no mundo contemporâneo. Entrementes, é importante salientar que, além do contato e entendimento acerca dos temas históricos, estes alunos consigam significativamente perceber as relações complexas existentes entre o passado e o presente. Para Lana Siman (2004, p. 89), essa abordagem deve “propiciar a eles além do que a experiência vivida pode revelar, identificando, nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e de ruptura”.

Em continuidade ao proposto neste artigo, adentraremos, na sequência, na análise de algumas fontes de pesquisa e ensino histórico propriamente ditas. Para tanto, abordaremos dois ramos principais, com seus desdobramentos: as fontes audiovisuais, contemplando o cinema, a música e os documentários, e as fontes impressas, enfocando os jornais.

Fontes audiovisuais e impressas: tecendo caminhos em sala de aula

Quando falamos sobre fontes audiovisuais – cinema, documentários e música – e impressas – os jornais, especificamente –, estamos abordando mídias que, com suas especificidades, estão inseridas no escopo dos meios de comunicação. Desde o século XX, com mais contundência, as mídias assumiram um papel de tal importância na sociedade que já não se pode mais concebê-las como algo separado das dinâmicas socioculturais contemporâneas. Sobre esse fenômeno, Stig Hjarvard afirma que

[...] a sociedade, em um grau cada vez maior, está submetida a ou torna-se dependente da mídia e de sua lógica. Esse processo é caracterizado por uma dualidade em que os meios de comunicação passaram a estar integrados às operações de outras instituições sociais ao mesmo tempo em que também adquiriram o status de instituições sociais em pleno direito. Como consequência, a interação social – dentro das respectivas instituições, entre instituições e na sociedade em geral – acontece através dos meios de comunicação. O termo lógica da mídia refere-se ao modus operandi institucional, estético e tecnológico dos meios, incluindo as maneiras pelas quais eles distribuem recursos materiais e simbólicos e funcionam com a ajuda de regras formais e informais (HJARVARD, 2012, p. 64-65).

Justamente pelo fato dos meios midiáticos, em seus diferentes suportes e modelos de divulgação e circulação no meio social, exercerem uma relação de duplo sentido – são influenciadas pela sociedade, mas também a influenciam sistematicamente –, é que despontam como valiosas fontes, que nos possibilitam compreender aspectos humanos do passado e do presente. E a disciplina História deve utilizar esses recursos de forma mais consistente e perspicaz.

Didaticamente, iremos contemplar as fontes audiovisuais e impressas na seguinte ordem: 1) Cinema; 2) Documentários; 3) Música e, 4) Jornais. A abordagem se dará por meio de reflexões baseadas em algumas questões conceituais e teóricas, mas

apontaremos também aspectos práticos para melhor evidenciar suas utilizações em sala de aula.

O Cinema

O cinema representou – e ainda representa – um dos mais expressivos avanços decorrentes da capacidade criativa humana. Sua estruturação e difusão contemplou diferentes espaços, como o tecnológico, o cultural, o social e o econômico. Ao longo destes mais de 110 anos, a arte cinematográfica vivenciou transformações substanciais, desde a primeira exibição, feita pelos irmãos Lumière em Paris, no ano de 1895, até as mais modernas técnicas de produção empregadas na contemporaneidade. Hoje, seu alcance se tornou ainda mais amplo e diversificado, pois não está atrelado apenas aos espaços tradicionais de exibição – embora a *magia das telonas* ainda esteja presente –, mas se perfaz em diferentes veículos de comunicação e interação social. Aqui não abordaremos de forma mais ampla o aparato no qual a produção cinematográfica está imersa – e essa investida também possibilita profícuas análises econômicas, tecnológicas e socioculturais –, nos direcionando principalmente para a construção de representações e imaginários que o cinema contribui.

Sobre a relação entre cinema e seu uso em sala de aula, o pesquisador Marcos Napolitano, que se dedica aos estudos desta área – assim como da música –, lança uma reflexão importante, que deve ser considerada ao acercamos esse campo metodológico e interpretativo:

apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da História ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem alguns problemas para entrar na escola. Não apenas na “escola tradicional” (o que seria compreensível, dada à rigidez metodológica que dificulta o uso de filmes como parte didática das aulas), mas também dentro da escola renovada, generalizada a partir dos anos 1970, o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis. A maioria das experiências relatadas ainda se prende ao conteúdo das histórias, às fábulas em si, e não discute os outros aspectos que compõem a experiência do cinema (NAPOLITANO, 2006, p. 7).

A arte do cinema deve ser compreendida em sua profundidade e complexidade, jamais esquecendo que a mesma possui uma conotação ambivalente: ela é, ao mesmo tempo, resultado e força propulsora de ideias, intencionalidades, interpretações e visões de mundo, discursos e recortes memorialísticos. Dentro de seu jogo de imagens e sons,

a produção cinematográfica estabelece um diálogo com aquele que se coloca diante dela, ou seja, o espectador: ele, em última instância, é o *alvo* e, sem sua presença, perde-se o sentido final da elaboração, produção e circulação de um filme.

Enquanto produto cultural humano, essas obras transportam em si diversos elementos, objetivos e subjetivos, que precisam ser decodificados e interpretados pelo viés da criticidade. Martine Joly, quando busca elucidar e embasar essas interpretações, sistematizando alguns critérios elementares para essa ação, enfatiza que a apreciação fílmica, dentro de um sentido formativo, deve

[...] interpretar uma mensagem; analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que esta mensagem, nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo em que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo (JOLY, 1996, p. 19).

No que compete mais estritamente aos filmes que se dedicam à narrativa de fatos e personagens histórico, Marc Ferro, enfatiza que “o filme histórico ou, mais geralmente, o de História, constitui somente a transcrição fílmica de uma visão de História que foi concebida por outros” (2010, p. 184). Deste modo, ele não é a transcrição literal de uma verdade – assim como a própria pesquisa histórica –, e sim uma interpretação que se faz sobre aquele momento da trajetória humana. Assim como os pesquisadores e professores analisam a História conforme suas percepções de mundo, seus conhecimentos, suas técnicas e bases teóricas, no cinema essa abordagem é semelhante. Em nenhum dos casos, podemos achar que as escolhas e resultados são meramente ao acaso. Existe intenções e objetivos. E se deve tentar mapear, identificar e interpretar esses fatores. Alinhados com este direcionamento, salientamos a contribuição reflexiva de Nilo Castro, ao considerar que, pedagogicamente, a utilização do recurso fílmico – e outras fontes investigativa – deve

preparar o aluno/professor/cidadão para ver a mídia (a notícia, o filme, a telenovela, o anúncio, etc.) como uma mediação, uma aproximação da realidade, que exige uma apreciação crítica e um esforço para se relacionar o que se vê ou ouve com seus próprios reconhecimentos e valores pessoais. O filme, o telejornal, ou a telenovela não são formas acabadas de expressão da realidade. Mas meras aproximações, substituições da realidade, muitas vezes simplistas e empobrecidas. Nem por isso se pode transigir com a ultrassimplificação, pois significa, por exemplo, retirar do filme e da telenovela sua dimensão artística de retratar ou interpretar realidades;

e do jornalismo, sua capacidade de gerar conhecimento (CASTRO, 2010, p. 281-282).

Visando fornecer subsídios mais práticos, passamos a tecer algumas considerações sobre o processo de preparação, exibição e abordagem posterior dos filmes em sala de aula. Ressaltamos que é elemento fundamental a preparação pessoal e da turma para esse momento, objetivando, entre outros pontos, a compreensão de que o filme não é algo visando entretenimento ou, mais grave ainda, a falta de compromisso do professor no planejamento de suas aulas. E nesse quesito reside um dos pontos graves de nossas realidades educacionais: muitos professores, infelizmente, ainda utilizam os filmes como um simples *tampão*, sem nenhuma preparação ou intenção didático-pedagógica que dê sentido real ao seu uso nas aulas.

Na fase preparatória da utilização dessa fonte, alguns itens são bastante importantes e úteis, que podem melhorar efetivamente sua aplicabilidade junto aos estudantes. Sugere-se, previamente, o levantamento de informações sobre o filme, por parte do docente, como, por exemplo: dados sobre diretor, produtores, época e contexto em que a obra foi produzida, aspectos técnicos como trilha sonora, fotografia, entre outros. Um conhecimento prévio sobre esses aspectos contribui para entender melhor os objetivos intrínsecos presentes na criação de determinada obra cinematográfica, na escolha do enredo e na construção de discursos, representações e mensagens que se tentam transmitir e imprimir ao espectador. Ao mesmo tempo, podem auxiliar os alunos no entendimento da obra

Também se faz necessário a estruturação de mecanismos para que os alunos percebam o uso do filme como algo importante para a compreensão mais efetiva do conteúdo trabalhando. Nesse sentido, se sugere a elaboração de um *roteiro*, que pode ser utilizado pelos alunos. Essa sugestão, como o próprio termo diz, não deve ser considerada como uma imposição fixa, sem possibilidade de variações. Pelo contrário, ela suscita aperfeiçoamento e adaptações, conforme as aptidões do docente e as necessidades do grupo de alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Dentre os tópicos que podem constar nesse roteiro, estão:

- a) Que história é contada/retratada no filme assistido?
- b) Quais cenas que mais chamaram sua atenção? Justifique.
- c) Que ideias podem ser percebidas no filme?

- d) O que representam os personagens? Quais os perfis destes?
- e) Que modelo de sociedade é possível perceber no filme?
- f) Que valores foram transmitidos ou negados pela história exibida?
- g) Que aspectos você mudaria no enredo, na história contada no filme assistido?

Enfatizamos que é extremamente necessário, a *posteriori*, retomar aspectos do filme, por meio de seminários, questionários, debates, entre outras modalidades cabíveis dentro das realidades escolares específicas, relacionando o filme com o sentido de usá-lo em aula, obtendo, dessa forma, também uma perspectiva analítica por parte dos alunos, percebendo os pontos que chamaram ou não a atenção, assim como o desenvolvimento crítico dos mesmos. Com isso, o uso do cinema em sala de aula não se torna um evento restrito e aleatório, mas que dialoga positivamente com as realidades individuais e coletivas que se coadunam no ambiente escolar, relacionando diferentes formas de se estudar a História e, por fim, estabelecendo uma *ponte crítica* entre o passado e o presente.

Os Documentários

Nesta subdivisão do artigo, nosso *approach* se dará em um tipo específico de produção, que está relacionado com *dois mundos midiáticos*, isto é, tanto ao cinema como também ao televisivo: os documentários. É plausível afirmar que, se o cinema já vem sendo analisado há alguns anos, por seu turno, os documentários tornaram-se objetos de estudo e instrumento pedagógico mais recentemente. Neste contexto, são então necessárias algumas considerações de cunho mais conceitual e metodológico.

Segundo afirma Bill Nichols,

a definição de documentário não é mais fácil do que a de amor ou de cultura. Seu significado não pode ser reduzido a um verbete de dicionário, como temperatura ou sal de cozinha, por exemplo, diga tratar-se do composto químico de um átomo de sódio e um de cloro. A definição de documentário é sempre relativa ou comparativa. Assim como amor adquire significado em comparação com indiferença ou ódio, e cultura adquire significado quando contrastada com barbárie ou caos, o documentário define-se pelo contraste com filme de ficção ou filme experimental e de vanguarda (NICHOLS, 2005, p.47).

Por tratar-se de um produto cultural humano, os documentários são frutos de uma série de aspectos, vinculados com objetivos estabelecidos e claramente delimitados. Entretanto, justamente por se tratar de algo concebido e executado pelas mentes e mãos humanas, nem sempre a intenção inicial daqueles que produzem permanecerá a mesma. Um documentário apresenta uma interação sistemática com o público, que pode recebê-lo e ressignificá-lo de forma diferente daquela prevista pelos seus produtores, diretores e corpo técnico.

Outro tópico básico que deve ser considerado está nas atribuições diferenciais que se dão aos documentários, qualificando-os como opostos às obras ficcionais de cinema e televisão. De forma geral, este elemento diferencial está no argumento de que estes – os documentários – tem por objetivo *resgatar a verdade*, ao contrário, por exemplo, de uma novela. Mas se faz importante não se deixar conduzir por esses discursos, que utilizam manipulações dos conceitos de *verdade* e *mentira*, de *realidade* e *invenção*. Guy Gauthier, pensando nessa questão, assegura que

ambos podem vir da ficção (portanto da invenção, portanto da imaginação, portanto do engodo, e até mesmo da impostura). Poderíamos esboçar uma escala de ficcionalização, com o 'documentário-plus' em um extremo e o 'romanesco-plus' no outro. Abandonemos os esquemas rígidos, mantendo apenas essa graduação imaginária na memória (GAUTHIER, 2011, p. 119).

Reforçando nossa assertiva, ressaltamos que tanto uma obra ficcional, como um filme, uma novela ou um desenho animado, quanto um documentário, são artefatos culturais elaborados por uma sistematização, uma idealização de um indivíduo ou de um coletivo. Mesmo quando se enuncia uma tentativa de encontrar e narrar a verdade, isto está articulado com um projeto, onde são definidos recortes, ênfases e enquadramentos, definidores do produto final que será levado até o público. Por conta desses aspectos, também na produção de um documentário verificamos a presença significativa de subjetividade, algo que, erroneamente, é atribuído apenas com as obras de ficção, como as acima mencionadas. Marcos Napolitano, ao esmiuçar essas afirmativas, argumenta que

[...] por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são considerados por alguns, tradicional e erroneamente, testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e

personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma de subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhe são exteriores (NAPOLITANO, 2005, p. 235-236).

Embasados por essa perspectiva conceitual, teórica e analítica, apontamos que, os critérios de seleção, apropriação informativa, de utilização e interpretação dos documentários em sala de aula, com ênfase na disciplina de História, podem seguir as mesmas orientações sugestivas que foram aplicadas ao meio cinematográfico. Inclusive na proposta de elaboração de um *roteiro de investigação*, adotando pontos de análise semelhantes.

A Música

As pesquisas históricas evidenciaram que a expressão musical faz parte do capital cultural da humanidade desde tempos milenares. Desta forma, podemos afirmar, sem exageros, que a música constitui um dos mais fundamentais meios de compreensão das sociedades ao longo do tempo. E, como tal, é fonte riquíssima para a investigação e o ensino no campo da disciplina de História.

É inegável que durante o século XX, a música passou por transformações profundas, fazendo com que se tornasse um dos mais vigorosos produtos culturais humanos. Ao mesmo tempo, ela adentrou no rol dos artigos primordiais da chamada *indústria cultural* moderna. Sobre o papel da música no mundo contemporâneo, José Geraldo Moraes acentua que

[...] o cotidiano das pessoas foi transformado irreversivelmente pelo rádio, disco, profissionalização dos artistas, lógica dos espetáculos e imprensa especializada. As relações com os meios de comunicação foram, e ainda são, contraditórias, variando da mais profunda pobreza estética, passando pelos mais nítidos e fortes interesses comerciais ou ideológicos, chegando a uma incrível e rica divulgação da produção cultural (MORAES, 2000, p. 217).

Mas, em linhas gerais, buscando um conceituação, como a música pode ser definida? Uma das possibilidades nos é fornecida pelas pesquisadoras Kátia Abud e Raquel Gleizer, quando a identificam como um

[...] produto social [...] que representa modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida cotidiana, expressa indignação, revolta, resistência, e mesmo que tenha um tema específico, ela traz

informações sobre um conjunto de elementos que indiretamente participam da trama. No Brasil, a música popular é especialmente importante porque, para a maioria da população, as formas de comunicação oral são muito mais fortes que a escrita (ABUD; GLEIZER, 2004, p. 59).

Quando almejamos interpretar os sentidos e códigos que estão presentes em uma canção e na circulação desta expressão artística, precisamos ter presente que a música é, invariavelmente, parte de um contexto social. Para Fischer (1984, p. 207), “a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras”. Mesmo uma canção que recebe alcunhas como, *ingênua, simplória, sem qualidades* ou *sem conteúdo*, está vinculada com o contexto histórico na qual seus autores estão inseridos.

A música deve ser vista como um documento. E este tipo de documento é assinalado pela multiplicidade de informações que podem ser decodificadas. A letra, tópico importante para a análise de seu conteúdo, é apenas um destes elementos – embora, cotidianamente, seja o mais utilizado nos âmbitos da pesquisa e ensino. Uma percepção mais ampla da complexidade do produto musical permite identificar detalhes não meramente técnicos, mas que podem direcionar a análise sobre seu processo de produção, circulação e de pressuposição social. Conforme Fabiana Guerra e Leudjane Diniz,

são vários elementos que podem ser explorados numa música: a sonoridade, a melodia, o timbre, a letra, dentre outros. Quase sempre nos prendemos apenas à letra, utilizando a música somente como texto. Porém, é importante frisar que ela é constituída de vários elementos para além da letra, que fazem que seja um documento plural, ou seja, aberto para diversas possibilidades (GUERRA; DINIZ, 1995, p. 133).

E, abarcando especialmente o ambiente escolar, quando falamos da escolha musical, quais critérios devem ser didática e metodologicamente adotados? Marcos Napolitano, que também se dedica à pesquisa da relação entre História e música, apresenta alguns dados importantes:

[...] ao escolher uma canção como fonte de pesquisa ou instrumento didático, o profissional pode correr o risco de achar que sua sensibilidade, seu gosto pessoal e sua acuidade crítica podem dar conta da pertinência da seleção para análise [...]. Trata-se, antes de mais nada de uma escolha metodológica, cuja única garantia de “acerto” é a sua coerência interna sua pertinência crítica [...]. A escolha das canções constitui parte de um “corpo” documental que

deve estar coerente com os objetivos da pesquisa ou do curso em questão [...] (NAPOLITANO, 2002, p. 94).

A objetividade da ação planejada e a coerência desta com as canções escolhidas devem ser os pilares construtores da prática pedagógica, elaborada pelo professor de História, quando decide utilizar essa fonte histórica. Simultaneamente, ressaltamos a o imperativo de interpretação dos diversos aspectos envolvidos no entorno da música escolhida. Estes, por sua vez podem ser classificados como: a) *elementos visíveis* – a letra, a melodia, seus autores e intérpretes, o disco em que foi lançada, atentando para o conjunto de canções que integram aquele álbum, entre outros aspectos e, b) *elementos externos* – o contexto histórico, a trajetória pessoal dos agentes envolvidos na feitura da canção, formas de difusão da mesma, entre outros tópicos. Essa verificação dos elementos presentes no entorno de uma canção – e que podem inclusive servir para a elaboração de um instrumento de investigação por parte do docente, com uma espécie de roteiro – permitem compreender a música para além dela própria, mas como integrante de um panorama mais complexo, na qual a canção expressa algo, tornando-se, assim, um reflexo social e cultural.

Os jornais impressos

Finalmente, chegamos a quarta fonte que elegemos para este trabalho: os jornais impressos. A imprensa se configura com um dos *frutos da modernidade*, receptáculo e difusora do cotidiano. Deste modo, por se tratar de um veículo transmissor das construções sociais e, ao mesmo, assumir um protagonismo no que se refere a capacidade de influenciar nessa sociedade, ela se enquadra qualificadamente no escopo de fonte histórica. Sobre ela, Maria Capelato oferece o seguinte registro:

a imprensa oferece amplas possibilidades para isso. A vida cotidiana nela registrada em seus múltiplos aspectos, permite compreender como viveram nossos antepassados – não só os “ilustres” mas também os sujeitos anônimos. O Jornal, como afirma Wilhelm Bauer, é uma verdadeira mina de conhecimento: fonte de sua própria história e das situações mais diversas; meio de expressão de ideias e depósito de cultura. Nele encontramos dados sobre a sociedade, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas e políticas (CAPELATO, 1988, p. 21).

No âmbito da pesquisa histórica, propriamente dita, a utilização da imprensa como fonte, ganhou impulso a partir das proposições da *Nouvelle Historie* (Nova História), vinculada com a chamada *Terceira Geração* da *Escola dos Annales*, onde destacam-se historiadores como Jacques Le Goff, Georges Duby, Emmanuel Le Roy Ladurie, entre outros. Esse grupo de historiadores, especialmente a partir da década de 1970, passou a propor o uso de novas abordagens, problemas e objetos, para uma maior compreensão da história humana. E, justamente por isso, se faz necessária a compreensão da historicização deste produto cultural, desde sua difusão, a partir da *revolução* promovida pela modernização gráfica de Johannes Gutenberg, até sua integração à chamada indústria cultural, ao longo do século XX e na atualidade. Nesta perspectiva, conforme Heloisa Cruz e Maria Peixoto,

[...] a questão central é a de enfrentar a reflexão sobre a historicidade da Imprensa, problematizando suas articulações ao movimento geral, mas também a cada uma das conjunturas específicas do longo processo de constituição, de construção, consolidação e reinvenção do poder burguês nas sociedades modernas, e das lutas por hegemonia nos muitos e diferentes momentos históricos do capitalismo. Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, em primeiro lugar, tomá-la como uma força ativa da história do capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas. Como indica Darnton, é preciso pensar sua inserção histórica enquanto força ativa da vida moderna, muito mais ingrediente do processo do que registro dos acontecimentos, atuando na constituição de nossos modos de vida, perspectivas e consciência histórica (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 257).

Sobre a imprensa, Capelato (1988, p. 13) ainda afirma que ela “possibilita ao historiador acompanhar o percurso dos homens através dos tempos”. Para os historiadores, não apenas o passado pode ser percebido através da imprensa, mas o presente também. Isso se deve ao fato de que o meio jornalístico, ao estabelecer discursos e expressões, faz uma padronização de determinadas visões de mundo, representações e ideias, que podem ser disseminadas, apreendidas e absorvidas pelo meio social, de diferentes maneiras. É fundamental salientar que “o conhecimento que temos da realidade é mediado pelos fatos divulgados pela imprensa escrita e radiotelevisiva” (LUCA; MARTINS, 2006, p.10).

Robert Darnton (1996) argumenta que a palavra impressa nos jornais, periódicos e panfletos pode ser vista como um ingrediente de conformação das sociedades, na medida em que participa ativamente dos processos e conjunturas. Por isso, em decorrência dessa relação entre imprensa e seu meio social, o olhar dos pesquisadores e professores deve ser *ajustado* com as lentes do questionamento, ou, em outras palavras, de *desconfiança* - assim como para qualquer outra fonte documental –, conforme acentua Jacques Le Goff:

no limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo. [...] porque um monumento é em primeiro lugar uma roupage, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (LE GOFF, 1994, p. 548).

A imprensa não deve ser compreendida, apesar do discurso muitas vezes presentes em seus slogans e editoriais, como algo neutro ou imparcial. Longe disso, os jornais são movidos por objetivos bem definidos, que são evidenciados ou ocultados conforme os interesses de quem está a sua frente. E um dos maiores desafios é justamente perceber esses interesses, nem sempre evidentes, mas que podem ser percebidos com uma investigação profunda e sistemática de seus detalhes. Conforme Tania de Luca,

os jornais não são, no mais das vezes, obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos, por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita (LUCA, 2005, p.140).

Os jornais, por meio dos seus discursos, “produzem estratégias e práticas tendentes a impor autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas” (CARVALHO, 2005, p.149). E isso ocorre pelo fato de ser “um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2010, p.536). Os jornais, resumidamente, mas não em um panorama meramente simplificador, procuram atrair o público e conquistar seus corações e mentes. E com isso, ter um papel de articulador dos padrões e rumos da sociedade onde estão estabelecidos.

Para auxiliar na condução de uma apreciação crítica dos jornais, em sala de aula, servindo como elemento significativa de pesquisa histórica e compreensão do presente, preparamos uma sugestão de base para um *Roteiro de Análise*, enfocando os seguintes elementos:

- a) Quem são os responsáveis (grupo mantenedor, editores, conselhos editoriais...);
- b) Qual o discurso que o jornal faz de si mesmo (que imagem vende);
- c) Quais são as seções, as partes que formam o jornal e quais destas tem mais ênfase, destaque;
- d) Detalhes técnicos (fotografias, escrita dos textos, linguagem, diagramação, destaques de capa, manchetes...).

A partir destes tópicos, o professor deve arraigar a abordagem, explorando melhor cada um dos elementos norteadores, auxiliando os alunos na compreensão do processo de elaboração, difusão e circularidade nas informações. Com isso, poderão perceber as linguagens e intencionalidades que estão no bojo da construção de uma notícia e na sua divulgação, tanto no passado como na atualidade.

Considerações finais

Nas breves linhas que finalizam este trabalho, enfatizamos, novamente, a preocupação e o compromisso com a formação de professores, especialmente no âmbito da disciplina de História, assim como como a reflexão e capacitação para o uso de novas fontes, abordagens e metodologias em sala de aula, sobretudo na Educação Básica. Efetivamente, tem ocorrido avanços. Mas a busca por uma qualidade maior deve ser um elemento cotidiano na Educação. E, para isso, devem ser oferecidos, por múltiplas formas, subsídios que fomentem essa instrumentalização, ainda mais diante de um mundo de informação globalizada e instantânea, mas, ao mesmo tempo, de crescimento assustador de ideias e práticas que muitos julgaram já dissolvidas no mundo atual. Vivemos em um ambiente de informação imediata, mas, por outro lado, com sérias dificuldades de interpretar essas informações e as mensagens, discursos e interesses que estão por trás das mesmas.

E, no que remete ao conhecimento histórico e seu processo de construção e difusão, podemos sintetizar da seguinte forma: a História objetiva compreender as sociedades humanas ao longo do tempo e no espaço. Para isso, ela deve investigar os vestígios deixados por esses grupos humanos. E esses vestígios, por sua vez, estão expressos nos mais diferentes meios, como na oralidade, nas artes, nos documentos, nas imagens, nas tecnologias, nas representações e imaginários, entre tantos outros que poderíamos mencionar. E, para se ter uma dimensão mais ampla da complexidade humana, se deve mapear e apreciar criticamente todas as fontes produzidas por esses homens. Neste sentido, os estudos históricos de caráter acadêmicos tem evoluído consideravelmente. Mas, esse conhecimento gerado não pode ser engessado, ficar restrito aos seus pares, isolados nas paredes dos prédios das universidades. Ele deve ser levado, dentro de múltiplas condições, até a sociedade. E o ambiente escolar se mostra como um local apropriado para o desenvolvimento dessa perspectiva. Porém, para que isso ocorra, ao invés de muros entre Ensino Superior e Educação Básica, cada vez mais devem ser construídas pontes, formas de colaboração e diálogos mútuos. Sem isso, o conhecimento histórico se torna algo sem sentido. E seu sentido maior é ajudar na constituição de cidadãos ativos, conscientes e críticos.

Referências

- ABUD, Kátia Maria; GLEIZER, Raquel. A música popular: resistência e registro. In: *História – módulo 4*. Programa Pró-Universitário (Universidade de São Paulo e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). São Paulo: Dreampix Comunicação, 2004.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.
- CARVALHO, Francismar Lopes de. O conceito de Representações Coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos*, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2005.
- CASTRO, Nilo André Piana de. Leitura midiática na sala de aula nos cursos de extensão: interpretando e construindo conhecimento através de imagens em movimento. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH-RS, 2010.
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. In: Teoria e Educação, 2, 1990.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, PUC, n° 35, pp. 253-270.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (orgs.). *Revolução Impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2005.

GAUTHIER, Guy. *O documentário: um outro cinema*. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro – Campinas - SP: Papirus, 2011. (Coleção Campo Imagético).

GUERRA, Fabiana de P; DINIZ, Leudjane M. V. A incorporação de outras linguagens no Ensino de História. *História & Ensino*. Revista do Laboratório de Ensino de História. 1995. p. 127-140.

HJARVARD, Stig. Mídiação: teorizando a mídia como agente de mudança social e cultural. *Matriizes*, v.5, n.2, 2012.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Campinas: Papirus, 1996.

LE GOFF, Jacques. “Documento/Monumento”. In: *História e Memória*. 5° ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

LUCA, Tania Regina de. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. 2° ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza. *Imprensa e cidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MORAES, José G. V. de. *História e Música: canção popular e conhecimento histórico*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. p. 203-221.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas, SP: Papirus, 2005 (Campo Imagético).

PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

RÜSEN, Jörn. Didática - funções do saber histórico. In: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A et al (orgs.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.



DO NATURAL AO USO SOCIAL DO SOLO: INTERAÇÕES DISCURSIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL CHILDREN'S PERCEPTION OF THE SOIL AND SOCIAL USE: INTERACTIONS IN SCHOOL

Denise Ana Augusta dos Santos Oliveira*
Jorge Cardoso Messeder **

RESUMO

Este artigo apresenta resultados iniciais de uma pesquisa em desenvolvimento, em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, que discutem atividades que analisaram o desenvolvimento gradual da percepção da criança sobre o solo e o uso social. As interações discursivas foram analisadas em um contexto de observação e intervenção em uma horta escolar inserida em uma unidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência-Tecnologia-Sociedade, Ensino de Ciências, Ensino Fundamental, Linguagem.

ABSTRACT

This paper presents initial results of a research project under development in a Master's Program in Science Teaching, which discusses activities that analyze the gradual development of children's perception of the soil and social use. The discursive interactions were analyzed in a context of observation and intervention in a school garden inserted in a school unit.

KEYWORDS: Science-Technology-Society, Science Teaching, Elementary Education, Language..

* Mestrado Profissional em Ensino de Ciências - PROPEC - IFRJ. Especialista em Gestão Escolar e em Educação Psicomotora. Professora do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (RJ). prof.deniseana@gmail.com

** Mestrado e doutorado em Ciências pelo Instituto Militar de Engenharia (IME). Professor Associado I do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro onde desenvolve trabalhos nas áreas de Ensino de Ciências/Química, junto aos cursos de Licenciatura em Química e Mestrado Profissional e Acadêmico em Ensino de Ciências. jorge.messeder@ifrj.edu.br

Introdução

Neste artigo as relações entre a “humanidade” e os espaços em que interfere, são analisados sob a perspectiva da compreensão infantil e dos discursos de outros atores envolvidos no processo de observação e intervenção no espaço escolar, seja por meio direto de sua ação ou da omissão no compromisso com as práticas sociais impregnadas de aparatos científicos e tecnológicos.

O problema investigado transita entre causas e consequências de questões comumente observadas em diferentes contextos sociais que, diante da complexidade das relações que as pessoas estabelecem com os espaços naturais e sociais merecem ser observados sob um olhar crítico. Os problemas identificados foram analisados sob a ótica do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) no contexto educacional.

A proposta deste artigo é apresentar a análise da contribuição de uma sequência didática para o desenvolvimento do discurso argumentativo, desenvolvida com uma turma de 24 crianças, entre oito e doze anos de idade²⁴, do 3º ano do Ensino Fundamental de um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP municipalizado), localizado no 3º distrito do município de Duque de Caxias (RJ).

Na etapa de escolarização descrita, a pesquisa se desdobra na compreensão sobre a ampliação das possibilidades para o Ensino de Ciências, abordando as múltiplas manifestações culturais da linguagem e do conhecimento humano na construção da leitura, escrita e argumentação da criança. Reconhecida enquanto sujeito histórico-social, a criança apresenta função fundamental na organização da sociedade sofrendo os impactos entre os avanços e consequências da ciência e tecnologia.

Sob um ponto de vista mais amplo, quando se refere à capacidade argumentativa de crianças com menos idade, duas posições antagônicas vigoram nos discursos de

²⁴ A diferença de quatro anos entre as idades das crianças justifica-se pela questão da distorção série-idade que se acentua no 3º ano do ciclo de alfabetização da rede municipal de Duque de Caxias (RJ).

professores e familiares. Uma é a de que as crianças não apresentam, ainda, a capacidade de abstrair e defender ideias e a outra é a de que, mesmo com pouca idade, já são capazes de defender um posicionamento argumentando em favor do que desejam.

Entende-se aqui que o grau de complexidade nos discursos argumentativos cresce com a ampliação do vocabulário da criança e de acordo com sua faixa etária e experiências vivenciadas. Tal fato não nega a capacidade que as crianças demonstram, em diferentes níveis e contextos em que se inserem, de argumentar sobre questões e de intervir direta ou indiretamente nas decisões que seus responsáveis tomam diariamente.

As atividades apresentadas constituem como objetivo o desenvolvimento gradual da percepção da criança sobre um determinado espaço no ambiente escolar e a ampliação da compreensão do uso que a humanidade faz com outros espaços naturais em favor das necessidades e interesses sociais. Deste modo, é delimitada a discussão do que é o solo e da relação que as pessoas estabelecem com ele ao longo do tempo e em diferentes contextos. Pensar sobre como o homem pode retirar da natureza o que precisa para sobreviver e cuidar da fauna e flora do lugar constitui questão de discussão e argumentação que serão detalhadas nas páginas que seguem.

A pesquisa que se faz em desenvolvimento, delimita como objeto de investigação as possibilidades geradas no contexto de desenvolvimento de uma horta no espaço escolar para a discussão de questões sociocientíficas, por meio de interações discursivas entre crianças recém-alfabetizadas que às conduzam à tomada de decisões.

Os referências que sustentam as discussões, trazem em comum alguns pontos sobre: (i) emancipação, autonomia; (ii) tomada de decisão, cidadania; (iii) o entendimento de que os itens (i) e (ii) se desenvolvem através das múltiplas formas de manifestação da linguagem. A análise desses itens está diluída em duas sessões que discutem a linguagem e argumentação em Ciência-Tecnologia-Sociedade e a análise do estudo aplicado.

Discurso e Ensino de Ciência-Tecnologia-Sociedade

A linguagem, fruto da criação humana é indispensável à interação social dos sujeitos no contexto onde se inserem. Por assim ser, não é um mecanismo estático e sofre adequações ao longo da história da humanidade e se expressa por meio de

diferentes aspectos que transitam entre a linguagem verbal e não verbal. A linguagem verbal é baseada na palavra e aliadas às formas de expressão não verbal, como a arte, expressão corporal e a escrita, estruturam o pensamento humano.

Vygotsky propõe que se analise o aspecto intrínseco da palavra, ou seja, o seu significado, pois é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem. O significado é, então, simultaneamente acto de pensamento e linguagem, de onde decorre que o método a seguir na exploração da sua natureza seja a análise semântica – estudo do desenvolvimento, do funcionamento e da estrutura dessa unidade em que pensamento e fala estão indissociavelmente interrelacionados. Um outro aspecto do estudo de Vigotsky, porventura o mais relevante, o mais inovador e o que mais marca o seu pensamento refere-se à comunicação, à interacção social enquanto função primordial da fala. É para comunicar que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem, e é a necessidade de comunicar que impulsiona o seu desenvolvimento (BRITES; CÁSSIA, 2012, p.179).

Segundo Davis e Oliveira (1994), por meio da linguagem o conhecimento é transmitido entre as gerações e possibilita que o homem se distancie da experiência imediata com o objeto do conhecimento e faça uso de outras habilidades cognitivas, como a imaginação e a criatividade. Assim, a linguagem é constituinte das pessoas em seus aspectos biológico e social.

Em Ribeiro (2009), as relações discursivas são consideradas o meio pelo qual a humanidade se comunica e registra a sua história. Zanon e Palharini (1995) destacaram ainda que esta história é dotada de subjetividade constituinte das realidades dos sujeitos sociais, permeadas pelos impactos causados pela produção humana. Dessa maneira, os discursos que constituem as relações CTS devem estar disponíveis para análise e reflexão dos cidadãos de modo que possam refletir sobre as informações e interesses que circulam nos espaços sociais.

Ao pensar o ensino de Ciências, diante da complexidade do modo de vida das famílias, em suas diversas realidades sociais, econômicas e culturais, torna-se primoroso valorizar as relações discursivas que se constituem em sala de aula, em um processo que integre crianças e adolescentes em atividades que exijam o desenvolvimento da capacidade de organizar adequadamente seu pensamento e apresentá-lo sob a forma oral ou gráfica, bem como desenvolver a capacidade crítica para analisar os discursos que circulam na escola e o seu próprio discurso.

Os discursos expressam determinada forma de leitura da realidade observada, e que encontra em Freire (1996, p. 9) a crítica que a “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. O autor imbricado na análise da formação política do cidadão, em um contexto de transformações sociais, traz à reflexão os sentidos da linguagem, em suas múltiplas manifestações sociais. Anterior aos objetivos de aprendizagem da leitura e escrita de palavras, a criança realiza múltiplas leituras da realidade que vivencia. Os gestos, os comportamentos, os sons e os silêncios são manifestações da linguagem humana.

A linguagem torna-se um elo precioso que estrutura a elaboração do conhecimento científico em torno de atividades críticas e reflexivas sobre situações e contextos próprios dos alunos. Desse modo, o incentivo a participação, a expressão oral e a análise crítica dos discursos apresentados constituem um pilar na educação que preze a formação para a cidadania e tomada de decisões conscientes; pois, decisões conscientes só podem ser tomadas após um criterioso processo de escuta e reflexão sobre as implicações sociais dos aspectos apresentados.

Para Freire (1989, p. 23) “esta participação consciente na reconstrução da sociedade” pode ocorrer em diferentes setores e níveis da vida social e que, entretanto, exige a compreensão de fatores sociais, políticos, éticos, econômicos que constituem o universo humano.

As proposições de diversos autores em ensino de ciências possibilitam a reflexão sobre a necessidade de repensar a área. Os aspectos redutores atribuídos às transformações tecnológicas são relativizados e os aspectos humanísticos emergem como uma necessidade. Auler (2002, 2011), Santos e Mortimer (2001) e Santos (2007, 2008, 2011) atribuem importância ao ensino CTS para ampliação das discussões sobre questões sociocientíficas (QSC), de modo a ampliar a participação cidadã nas decisões sociais que repercutem diretamente na sociedade.

Para Santos (2008) o ensino CTS é mais amplo do que a mera inclusão de temas sociais. Deve representar a possibilidade de reflexões sobre a ciência e a tecnologia e suas implicações e interesses que vigoram da produção do conhecimento aos usos e aplicações do conhecimento produzido.

Quando a problemática pensada neste artigo se projeta a analisar o uso que a humanidade faz do solo, em uma linha de raciocínio que percorre a compreensão de

que se trata de um recurso natural não renovável a um recurso socialmente utilizado com múltiplas finalidades e pouca reflexão, é abordado um tema que Pérez (2012) considera como QSC. O uso social do solo é caracterizado neste trabalho como um tema controverso cuja divulgação sobre as possíveis consequências que apresentam a vida das pessoas em sociedade deve ser questionada.

Ratcliffe (1997) apresentam considerações de um estudo realizado com adolescentes sobre o ensino de QSC. Santos e Mortimer (2009 p. 192) analisam os objetivos da inclusão de Questões Sociocientíficas (QSC) relacionados a cinco categorias:

I) Relevância - encorajando os alunos a relacionarem sua experiência de ciência escolar com problemas reais e desenvolvimento da responsabilidade social;

II) Motivação - para explorar mais a questão;

III) Comunicação - ajudando os alunos a verbalizar, ouvir e argumentar;

IV) Análise - auxiliando os alunos nas habilidades de raciocínio sistemático e pensativo;

V) Compreensão - aprendendo conceitos de ciência (RATCLIFFE, 1997, p. 4, **tradução nossa**).

Os objetivos do ensino de QSC apresentados por Ratcliffe (1998) permite uma análise sobre importância da linguagem nos processos de análise de temas que apresentem relevância e significado para o aluno e que desta forma ele se sinta motivado a buscar mais informações sobre a questão. A comunicação é o meio pelo qual as habilidades de análise e compreensão se estruturam. A expressão do pensamento, por diversos meios, possibilita a organização do conhecimento e favorece os espaços de discussão sobre determinada temática. O pensamento crítico deve ser um exercício constante nos processos decisórios da sociedade.

Neste ponto, duas questões centrais merecem ser desenvolvidas: a primeira é a de que a formação para a cidadania e para a tomada de decisões é um processo, enquanto processo demandam tempo e esforços dos múltiplos sujeitos sociais que estruturam a formação da pessoa, entre eles estão escola, espaços de lazer, de religião, entre outros. Outra questão é a iniciação deste processo de formação na infância, nos primeiros anos da vida escolar da criança.

De um lado urge saber construir conhecimento metodoticamente adequado, discutir metodologia científica, construir textos formalmente corretos, aprender a fundamentar e argumentar. De outro, cumpre saber o que fazer o que fazer com o conhecimento, saber pensar e intervir, propor alternativas, fazer-se sujeito de história própria, individual e coletiva. Pesquisa começa na infância, não no mestrado! (DEMO, 2009, p. 57).

Em Freire (1996, p. 48) há a compreensão de que as transformações sociais partem “do homem e da mulher enquanto seres fazedores da História e por ela feitos, seres da decisão, da ruptura, da opção.” A criança faz parte deste “fazer e ser feito por histórias” e dar voz a elas e educar para a cidadania, pensando sobre o uso de um elemento presente na vida das pessoas e por elas não refletido.

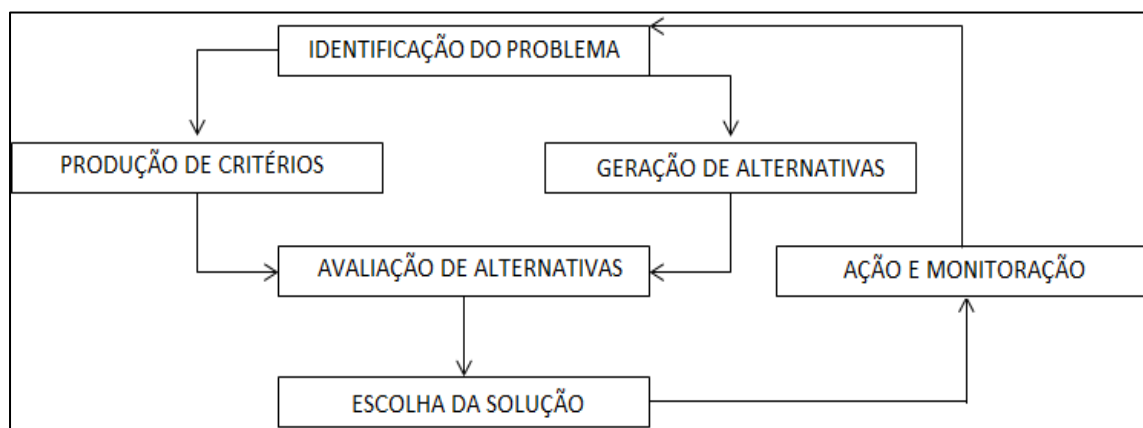
Metodologia

Os dados aqui analisados são componentes de uma pesquisa, em desenvolvimento, de um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Trata-se de pesquisa de natureza aplicada, de metodologia participante, de análise interpretativa e que é realizada no ambiente de trabalho da professora que aqui é denominada pesquisadora.

A metodologia da pesquisa e a análise de dados dialogam com Moreira e Caleffe (2008). Os autores descrevem os mestrados profissionais de natureza aplicada, pelo qual os professores pesquisadores da sua própria prática, buscam estratégias de ensino ou respostas a situações que afetam a relação de ensino-aprendizagem. Ainda segundo os autores, a interpretação em pesquisas preserva os acontecimentos particulares, descrevendo e interpretando a situação de estudo, pode oferecer possibilidades para novas abordagens, mas não se preocupa em dar certezas sobre resultados em momentos posteriores.

O desenho metodológico do desenvolvimento da investigação segue a estrutura normativa para tomada de decisões (Figura 1) proposta por Kortland (1996, *apud* SANTOS; MORTIMER, 2001) entendido como um processo reflexivo, que envolve várias etapas e culmina com a escolha entre alternativas mensuradas em termos individuais e sociais.

Figura 1 – Estrutura de modelo normativo para tomada de decisões.



Fonte: Kortland, 1996, *apud* SANTOS e Mortimer, 2001, p.97.

O objetivo das atividades apresentadas visa o incentivo à participação ativa da criança em todo o processo. A introdução do conteúdo curricular sobre solo se inicia na alusão de uma leitura compartilhada, que conduz à observação do espaço modificado pelo homem. O desenvolvimento prossegue na proposição de alternativas para a avaliação das possibilidades para a resolução dos problemas identificados e culmina com nova referência à literatura infantil intervindo e modificando o final da história e defendendo o novo desfecho diante do grupo (Quadro 1).

Ressalta-se a necessidade em atentar para as especificidades da faixa etária a que este estudo se dedica sem, no entanto, exercer um olhar reducionista sobre as peculiaridades da infância. Os registros foram realizados seguindo o modelo proposto por Moreira e Caleffe (2008) que estabelecem dois momentos distintos. No primeiro momento, no desenvolvimento das atividades foram realizadas anotações descritivas e, depois, anotações reflexivas sobre o desenvolvimento das mesmas.

Quadro 1: Descrição do desenho de sequência didática.

	ATIVIDADE/DESCRIÇÃO	LOCAL	TEMPO
1º DIA	1. Literatura: A descoberta de Miguel (Marilurdes Nunes, Ed. do Brasil, 2012).	Sala de aula/ roda de leitura	40min
	2. Observação e registro.	Espaço externo	40min
	3. Questão para discussão: O que fazer para resolver o problema?	Sala de aula/ roda de conversa	40min

2º DIA	4. Conhecendo o solo ²⁵	Sala de vídeo/	40min
	5. Intervenção na modificação do espaço escolar: mudas e sementes.	Espaço externo/ horta escolar	2h
3º DIA	6. Literatura: A jararaca, a perereca e a tiririca (Ana M. Machado, Objetiva, 2012).	Sala de aula/ roda de leitura	2h
	7. Atividade de escrita	Folha de atividade	30min
	8. Defesa do final da história: argumentação	roda de conversa	40min

Fonte: Arquivo da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e os responsáveis das crianças assinaram autorização para participação da mesma. A fim de resguardar o anonimato dos participantes, a identificação dos mesmos foi feita por pseudônimos.

Desenvolvimento e Discussões

Fabri e Silveira (2015) destacam a importância da escola na atenção às transformações sociais permeadas pelos avanços da ciência e tecnologia em todos os níveis de ensino.

O desenvolvimento desta etapa da pesquisa envolveu muitos atores da comunidade escolar entre funcionários, equipe diretiva, familiares dos alunos, além das crianças. Deste modo, muitos discursos surgiram em diferentes momentos do desenvolvimento de cada etapa até a concretização da modificação do espaço escolar. As discussões aqui analisadas reportam aos momentos em que a linguagem e os discursos consistiram como oportunidades de crescimento ou obstáculo ao desenvolvimento da proposta.

A descoberta

A curiosidade foi explorada e valorizada neste primeiro momento. Freire (1996), Bizzo (2009), Demo (2009), e Trivelato e Silva (2012) realçam esta característica da infância como um aspecto importante no desenvolvimento da criança e que precisa ser reconhecidos no espaço escolar. A obra literária de Nunes (2012), “A descoberta de

²⁵ Vídeo produzido pela TV Paulo Freire, UFPR (27 nov. 2012). Duração: 08min11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-xUoRqi7eQ>. Acesso em: 13 jun. 2017.

Miguel”, sugere a discussão sobre a presença da televisão e de outros aparatos tecnológicos no cotidiano da criança.

Girardello (2011) apresenta a visão de que a imaginação é um espaço fértil e que conduz a criança ao novo. O uso da tecnologia pode favorecer novas aprendizagens e descobertas, entretanto o seu descontrole pode privar a criança das descobertas dos elementos da natureza e que estão bem próximos a ela.

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto - comove-se - com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (GIRARDELLO, 2011, p.75).

Os alunos foram incentivados a entrar no universo da descoberta e da exploração do espaço de convivência comum a todos: a própria escola. A única orientação proposta foi que eles deveriam registrar tudo o que chamasse a atenção. Uma aluna foi escolhida pelos próprios alunos para escrever o que os demais colegas relatavam.

Os estudos de Kuhlmann Junior (2015), pelo qual a criança é um sujeito que vive e interfere na história social, é ponto de convergência na ampliação sobre a compreensão do conceito de infância e suas especificidades. Especificidades que, para Espinosa (2010), a curiosidade e ingenuidade presentes nas narrativas da infância configuram ponto de partida para grandes investigações sobre o funcionamento do mundo.

No retorno à sala de aula, os registros sobre as descobertas foram discutidas em roda de conversa e a professora-pesquisadora orientou as discussões sobre os possíveis aspectos positivos e negativos. Os resultados deste momento apontaram o lixo como a grande problemática; o mato alto não foi relacionado como um problema nem como um aspecto negativo (Figura 1). A representação da importância dada ao lixo pode ser observada na proporcionalidade entre o tamanho dos resíduos sólidos encontrados e o mato que os escondia. Segundo um dos alunos:

“O mato cresce para esconder o lixo que as pessoas jogam.” (Mel, 9 anos)

Figura 2 - Identificação de problemas no espaço escolar no olhar de Isa, 8 anos.



Fonte: Elaboração da pesquisa.

Percebe-se no desenho da criança a representação do formigueiro que foi encontrado pelo grupo. O formigueiro esteve presente em diversos outros desenhos e o que chamou a atenção foi o fato de que não foi mencionado na atividade discursiva em roda de conversa e foi representado em diversos desenhos. Após a análise do material entregue pelas crianças, a pesquisadora fez a seguinte pergunta: “Nos desenhos que vocês me entregaram tem lixo, capim, crianças, a árvore, a parede da escola e muitos desenharam o formigueiro. Vocês falaram de todas essas coisas, menos sobre as formigas, por quê?” Um menino disse que “a formiga era da natureza”, os demais alunos concordaram e complementaram dizendo que as formigas não eram um problema, outra aluna complementou dizendo que ali “e era o lugar dela”.

Girardello (2011) considera a proximidade que as crianças inferem aos elementos da natureza e atribuem características humanas ao que vê:

[...] a criança que vê duas formigas carregadeiras cruzarem-se em uma microtrilha em meio ao gramado, movendo suas patinhas e antenas, poderá ficar se perguntando: “o que estarão elas conversando?” E quando as vê entrarem formigueiro adentro, poderá ficar pensando em como será aquele palácio subterrâneo, com seus salões e corredores (*ibid.*, p.78).

O problema do lixo foi indicado pela turma, restando agora pensar em alternativas para solucioná-lo. A pesquisadora já vislumbrava a possibilidade de reavivar o espaço com uma horta ou jardim. Entretanto, o significado da proposta apresentada só estaria concretizado se os alunos pudessem desenvolver a capacidade de análise e crítica sobre as alternativas, analisando a viabilidade das propostas que pudessem surgir.

Os discursos indicaram a sugestão de cortar o capim, não deixar as pessoas jogar lixo e limpar o terreno. O aprofundamento da discussão dependeu de incentivos com novas perguntas como: “A gente pode limpar o terreno e depois o que podemos fazer para que o espaço se torne um local agradável para os alunos?” Neste momento, foi possível perceber que os alunos não estavam habituados a participar de atividades onde sua voz pudesse ser ouvida e, tão pouco, que fossem incentivados a pensar em uma solução para um problema que eles mesmos apontaram. Após algum tempo, algumas falas surgiram: “Mas, porque a gente não tem um parquinho? Eu acho que podia ter um parquinho.”(Bil, 11 anos). “Na casa da minha vó tinha mato e ela plantou plantas. É muito bonito lá.” (Kel, 9 anos)

As duas falas destacadas foram analisadas sob a ótica do custo para sua realização e quando uma criança aponta um espaço para plantar, as discussões foram direcionadas para buscar o interesse dos alunos em cultivar plantas naquele espaço. Saber o que a criança pensa ou conhece sobre determinado assunto representa uma oportunidade para que suas ideias sejam organizadas no campo da linguagem e desenvolva seu pensamento científico (BIZZO, 2012).

A cultura do fogo

Os próprios alunos, empolgados com a possibilidade de plantar vegetais e flores, indicam os próximos passos a serem tomados: no primeiro momento a professora deveria limpar o terreno, logo em seguida sugeriram que os pais fossem ajudar na limpeza, disseram que cada um levaria sementes e mudas e que todos deveriam cuidar das plantas. E foi aproximadamente nesta lógica que a atividade sucedeu.

A educação científica deve começar pelo contato da criança com os fenômenos da natureza, em situações simples em que ela possa alterar o ambiente ou as condições iniciais de um sistema natural e observar como ele se comporta. A experimentação é a base de todo

aprendizado científico, e apenas após ganhar certa familiaridade com os fenômenos naturais desenvolvemos a capacidade de fazer abstrações sobre eles (CHAVES, 2005, p. 58).

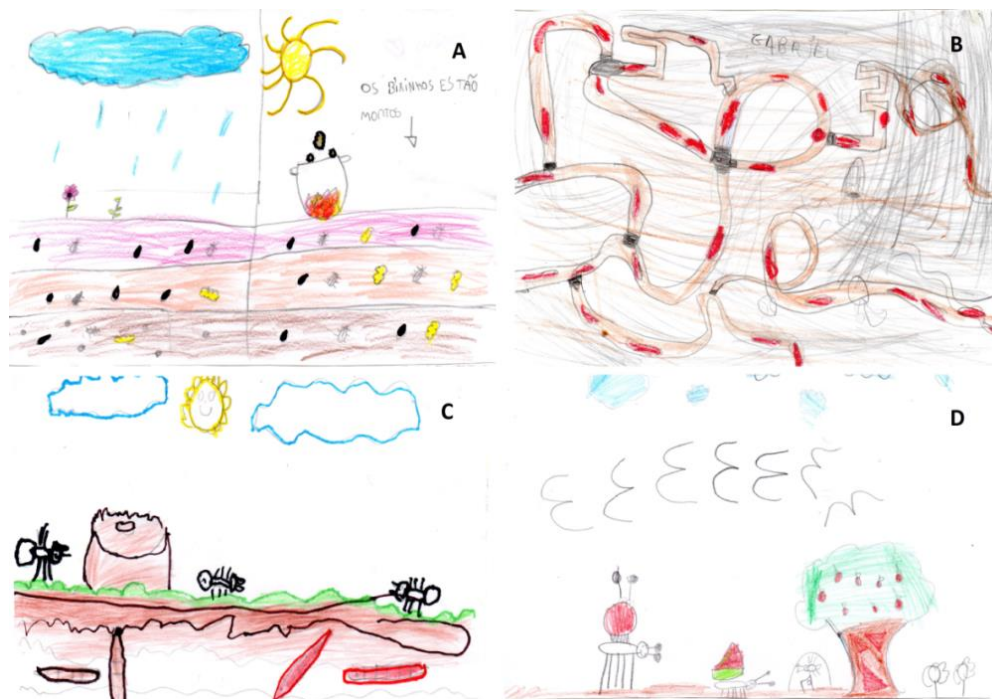
Entretanto, até que as primeiras experimentações acontecessem, algumas pedras foram encontradas. A primeira delas é que não foi tão fácil assim conseguir pessoas na comunidade para ajudar na empreitada. Superado este obstáculo, foi preciso um tempo para o processo de convencimento dos adultos envolvidos para que não cometessem algumas ações, a mais impactante para esta pesquisa foi a “cultura do fogo”.

A denominada cultura do fogo é forte na região com o hábito da população em queimar o lixo, móveis e o mato aparado. Atear fogo era a solução para o volume de mato que foi retirado do terreno e que contrariava toda a proposta desenhada. Os restos de vegetais seriam utilizados como composto para enriquecimento do solo. Em diversos momentos e por diversas pessoas, as falas eram insistentes quanto ao fogo no capim e foi preciso alguns momentos de conversa e uma tentativa de convencimento a mudança da prática.

Segundo Werthein e Cunha (2005, p. 58), “a criança aprende quase tudo (ver, ouvir, andar, falar, etc.) por meio da observação e experimentação”. Os autores prosseguem no raciocínio de que elas fazem dos elementos da natureza e do próprio corpo um brinquedo pelo qual desvendem seu funcionamento. Essas habilidades são estimuladas no processo de observação e intervenção que emergem da atividade das interações discursivas ao longo de todo processo.

Estes discursos e comportamentos que a criança observa e vivencia diariamente, nutrem-na de concepções equivocadas sobre a relação que a humanidade deve desenvolver com o solo e as práticas sociais não reflexivas. As crianças reproduziram os mesmos discursos pelo qual “o tacar fogo” estava muito presente. Neste sentido, o vídeo de cunho educativo apresentado (Conhecendo o solo, 2012) favoreceu a ampliação da compreensão das crianças sobre o que é o solo, do seu uso social e da vida que nele habita. Conteúdos atitudinais podem ser observados nas representações destacadas na Figura 3. Os desenhos apresentados foram realizados a partir do questionamento: O que aprendemos sobre o solo?

Figura 3: Representação sobre a vida no solo. Destaque para o fogo que mata os animais (A), a vida das minhocas (B), a harmonia entre os animais do solo e as plantas (C) e a vida na superfície do solo (D).



Fonte: Elaboração da pesquisa.

“Tacar fogo no mato é ruim porque faz fumaça e mata as minhocas e formigas que vivem na terra e embaixo da terra” (Biel, 10 anos).

A fala de Biel iniciou o processo de discussão sobre a vida no solo, os componentes e a importância do solo para a vida planetária. Neste momento foi possível observar que as crianças ampliaram a concepção sobre o que é o solo. Antes compreendido apenas como o lugar onde as pessoas pisam, plantam ou onde se constroem as casas.

Com o desenvolvimento gradual das atividades, novas aprendizagens estruturam os discursos que as crianças apresentam, como se observa na fala de Kel (9 anos):

“Os adultos não aprenderam essas coisas que a gente aprende e por isso fazem as coisas erradas”.

Deste modo, observa-se que a função social da educação, preconizada no ensino CTS, toma corpo e a dimensão reflexiva da criança sob as ações das pessoas foi expressa na fala do aluno.

No caso aplicado, a experiência do feijão é liberta de um espaço artificial de um copo de plástico e de um algodão embebida em água. O seu crescimento é observado

no solo e dele surge outras possibilidades imaginativas para elaborar explicações para o seu crescimento. “Como é que a planta sabe o que precisa fazer? Será que ela sente o toque da luz ou prova da água que absorve do algodão? E se o pé de feijão crescesse até as nuvens, como seria?” (GIRARDELLO, 2011, p.78).

Possibilidades

O cerne do terceiro momento o desenvolvimento da capacidade da criança de propor modificações, desta vez no enredo final da história de Ana Maria Machado (2012), “A jararaca, a perereca e a tiririca”. Após a leitura compartilhada, as crianças realizam a atividade de escrita em dupla e logo em seguida devem ler seus textos para a turma e em roda de conversa e argumentar defendendo o novo final proposto.

No momento da realização desta atividade, pode ser observado que mais da metade da turma apresentou dificuldades em escrever com coerência um novo final, entretanto nas interações discursivas defenderam a ideia de que as pessoas não tinham que destruir a casa dos animais para construir as ruas e as cidades.

Considerado a característica anterior, a análise não se limitou ao que a criança escreveu. Considerou todo o contexto em que a roda de conversa se desenvolveu. Os gestos, os olhares e a expressão facial constituem elementos de análise importantes e que precisam ser considerados na análise de uma fala. Entretanto não é objetivo deste artigo aprofundar a análise em todos estes aspectos; e sim de trazer ao leitor a noção de que estes elementos são considerados ao analisar as falas.

[...] não se produz Ciência só agindo e contando o que se fez. É necessário também aprender a escrever ciência. O diálogo e a escrita são atividades complementares, além de fundamentais nas aulas de ciência. Enquanto o diálogo é importante para gerar, clarificar, compartilhar e distribuir idéias entre os alunos, o uso da escrita apresenta-se como instrumento de aprendizagem que realça a construção pessoal do conhecimento. Como mostram as pesquisas, o discurso oral é divergente, altamente flexível, e requer pequeno esforço de participantes enquanto eles exploram idéias coletivamente, mas o discurso escrito é convergente, mais focalizado e demanda maior esforço do escritor (CARVALHO, 2005, p. 65).

Assim, como Carvalho (2005) considera importante os registros feito pelos alunos em aulas de ciências, seja por meio de desenhos ou textos, este trabalho buscou diversidade de abordagens metodológicas de modo que as crianças pudessem fazer seus

registros, organizar o pensamento e argumentar sobre as incertezas produzidas pela ciência. Os registros realizados apresentaram similaridades no sobre a alternativa final possível e que foram agrupados em três opções de acordo com o conteúdo do texto escrito que se enquadram em: (i) os homens não matam os animais e eles fogem para outro lugar, (ii) os homens procuram outro terreno para construir e, (iii) os homens vivem juntos com os animais. O leitura Quadro 2 sugere a evolução do pensamento infantil.

Quadro 2: Recorte de um trecho do diálogo.

TRECHO	CRIANÇA	DIÁLOGO
1	Alex, 10 anos	Tinha que deixar tudo lá e as pessoas tinham que procurar outro lugar para construir as coisas.
2	Kel, 9 anos	Procurar outro lugar para construir suas coisas, um lugar que não existe árvores nem animais. É para não destruir.
3	Alex, 10 anos	Se o homem achar uma floresta cheia de vida não é para destruir.
4	Professora	E vocês acham que é fácil encontrar um lugar assim?
5	Kel, 9 anos	Provavelmente não. Ele vai ter que destruir, né?
6	Professora	Eu quero que vocês me digam o que é possível de ser feito. Estamos aqui para pensar juntos, quero ouvir vocês.
7	Kel, 9 anos	Provavelmente não vai dar para viver em um lugar sem árvores. E que tal os homens viverem juntos com os animais?
8	Professora	Mas, como isso é possível?
9	Mel, 9 anos	Eu acho que as casas tem que ser de palha, ou de barro, ou dessas coisas assim sem ser concreto.
10	Professora	E uma casa feita com esses materiais pode proteger as pessoas?
11	Kel, 9 anos	Assim, a gente não pode destruir a casa dos animais e é só encontrar um espaço, um terreno pequeno mesmo e construir uma casa pequena que dá muito bem para as pessoas viverem, é só aprender a viver com a natureza.

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Observa-se que em certo momento, Kel (9 anos), apresenta uma fala de desesperança (trecho 5), entretanto esse mesmo aluno em seguida apresenta uma fala mais próxima a realidade (trecho 7) e quando Mel (9 anos) apresenta outra possibilidade, Kel concluiu seu pensamento com uma crítica social (trecho 11). Quando uma criança expressa que as pessoas precisam aprender a viver com a natureza, ela está expressando o que observa: as pessoas não sabem viver com ela.

As linguagens falada e escrita são os sistemas simbólicos mais frequentemente utilizados para construir, descrever e apresentar os processos e argumentos científicos. Para fazer ciência, para falar ciência, para ler e escrever ciência é necessário combinar de muitas maneiras o discurso verbal, as expressões matemáticas, as representações gráficas. Essas habilidades e competências também devem ser desenvolvidas no ensino de ciências (CARVALHO, 2005, p. 63).

As discussões sobre o uso social do solo estão diretamente relacionadas aos seus aspectos naturais. Tais interações permitem a interpretação de que a criança está atenta aos acontecimentos do seu cotidiano e que apresentam uma relação muito próxima aos elementos naturais.

Considerações Finais

O desenvolvimento da sequência didática relatada possibilitou algumas reflexões acerca dos discursos e atitudes praticadas pelos atores sociais envolvidos no processo educativo e indicam dificuldades a serem superadas que extrapolam o alcance das práticas educativas em curto prazo. Muitas questões identificadas demandam investimentos e planejamento de políticas públicas voltadas para a educação escolar, educação ambiental em espaços não formais e políticas sociais.

Do ponto de vista dos objetivos estabelecidos para as atividades, foi constatado o potencial que uma sequência didática problematizadora, contextualizada e composta por múltiplos recursos e estratégias didáticas favorecem ao desenvolvimento do pensamento infantil sobre questões presentes em um espaço de convívio comum a todas.

Ressalta-se que a sequência relatada corresponde ao segundo momento da atividade aplicada aos alunos nesta pesquisa. O primeiro momento correspondeu a atividade do cientista, invenções e descobertas que permeiam a sociedade. Daí, a introdução da atividade de observação e descobertas no espaço escolar.

Este artigo não é por si só conclusivo sobre as discussões que permeiam o tema sobre o uso social do solo e dos impactos que as ações do homem podem causar a este recurso. Entretanto, os discursos apresentados indicam que o solo não é reconhecido em sua importância pelos adultos, nem mesmo quando o assunto é o aproveitamento de determinado espaço no interior da escola.

A aproximação que a narrativa literária promove, demonstra a contribuição deste gênero às atividades de observação e de argumentação. Destaca-se ainda a participação mais incisiva de oito crianças (de um total de 24 participantes), as demais apresentaram participação mais tímida no desenvolvimento das atividades em roda de conversa. Quanto à atividade prática, foi possível observar o interesse de todos os alunos envolvidos. O protagonismo da criança em todas as etapas de intervenção e reflexão sobre um espaço escolar é o cerne do desenvolvimento de toda a pesquisa.


As crianças, quando incentivadas a refletir sobre determinadas práticas que observa em seu cotidiano e é ouvida sobre o que pensa apresenta questões que merecem reflexões e um convite a repensar os espaços de escuta e participação da criança em processos decisórios onde circulam, inserindo-as, efetivamente, em um processo de formação para o exercício da cidadania, pelo qual as decisões são refletidas e as responsabilidades compartilhadas.

Referências

- AULER, D. *Interações entre Ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de Ciências*. 2002. 257f. Tese de doutorado Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82610>. Acesso em: 09 abr. 2017.
- AULER, D. Novos caminhos para a educação CTS: ampliando a participação. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira; AULER, D. (org.). Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2011. *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. p. 73-97.
- BIZZO, N. *Ciências: fácil ou difícil*. Biruta: São Paulo, 2009.
- BIZZO, N. A natureza da Ciência e a escola: metodologia de ensino. In: _____. *Pensamento Científico*. SP: Melhoramentos. 2012. p. 150-169.
- BRITES, I.; CÁSSIA, R. Pensamento e linguagem. *Rev. Lusófona de Educação*, n° 22. Lisboa. 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000300011. Acesso em: 09 jul. 2017.
- CARVALHO, A.M.P. Ensino de Ciências e Epistemologia Genética. In: *Viver Mente e Cérebro. Memória da pedagogia*. n°1. Jean Piaget. Ediuoro, São Paulo, 2005.
- CONHECENDO o solo. Produzido pela TV Paulo Freire, UFPR (27 nov. 2012). Duração: 08min11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-xUoRqi7eQ>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. *Psicologia na Educação*. Cortes: São Paulo, 1994.
- DEMO, P. *Educação e alfabetização científica*. Papirus: ePub, 2009.

- FABRI, F. Alfabetização científica e tecnológica e o ensino de Ciências nos anos iniciais: uma necessidade. In: *Ciência & Ensino*, v.4, n. 1, p. 52-67, 2015. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID321/v18_n1_a2013.pdf. Acesso em: 20 mar. 2017.
- FREIRE, F. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1996.
- FREIRE, F. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n2/v22n2a07>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- MACHADO, A.M. *A jararaca, a perereca e a tiririca*. Objetiva: Rio de Janeiro. 2012.
- MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NUNES, M. *A descoberta de Miguel*. Ed. do Brasil: Rio de Janeiro. 2012.
- PÉREZ, L. F. M. *Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores*. UNESP: São Paulo, 2012. Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/9788539303540,questoes-sociocientificas-na-pratica-docente>. Acesso em: 22 mai. 2017.
- RATCLIFFE, M. *Discussing Socio-Scientific Issues in Science Lessons: Pupils' Actions and the Teacher's Role*. 1997, 7p. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462255.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2017.
- RIBEIRO, N. N. M. A experiência discursiva no cotidiano escolar de crianças pequenas: reflexões sobre a importância da linguagem. In: *Educação em foco*. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 211-228, set 2008/fev 2009. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-12-13.2.pdf>. Acesso: 25 fev. 2017.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 36, set./dez., 2007. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12135/1/ARTIGO_EducacaoCientificaPerspectivaLetramento.pdf. Acesso em: 09 abr. 2017.
- SANTOS, W. L. P. Educação Científica Humanística em Uma Perspectiva Freireana: Resgatando a Função do Ensino de CTS. In: *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*. v.1, n.1, p.109-131, mar., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/37426/28747>. Acesso: 09/04/17
- SANTOS, W. L. P. Significados da Educação científica com enfoque CTS. In: SANTOS, W. L. P; AULER, D. (org.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2011. p. 21-47.
- SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de Ciências. In: *Ciência & Educação*. v. 7, n. 1, p. 95-111, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n1/07.pdf>. Acesso em 09 abr. 2017.
- SANTOS, W. L. P. Abordagem de aspectos sociocientíficos em aulas de Ciências: possibilidades e limitações. In: *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 14, n. 2, p. 191-218, 2009. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/355>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- TRIVELATO, S; SILVA, R. *Ensino de Ciências*. Cengage Learning: São Paulo. 2011.

ZANON, Lenir Basso; PALHARINI, Eliane Mai. A Química no ensino fundamental de Ciências. In: *Química Nova na Escola*. nº 2, nov/1995. p. 15-18. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc02/relatos.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.



EVOLUÇÃO BIOLÓGICA, CIÊNCIA E RELIGIÃO NA ESCOLA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

BIOLOGICAL EVOLUTION, SCIENCE AND RELIGION IN
SCHOOLS: PERCEPTIONS OF STUDENTS AND
TEACHERS OF BASIC EDUCATION

Graciela Silva Oliveira*

Nelio Bizzo**

RESUMO

Buscou-se verificar as percepções de estudantes e professores sobre a teoria da evolução biológica. Participaram da pesquisa 2.404 estudantes do Ensino Médio de 78 escolas brasileiras. Os professores de Biologia destas escolas foram colaboradores durante as coletas de dados, e cinco destes foram entrevistados sobre suas experiências com a teoria evolutiva. Os resultados evidenciam o baixo conhecimento sobre o tema entre os estudantes. A influência religiosa na aprendizagem da teoria é percebida entre os professores, mas não aparece como fator que interfere na relação dos jovens com a evolução biológica, a organização curricular contribui para alguns déficits conceituais.

PALAVRAS-CHAVE: Ciência. Cultura. Evolução Biológica.

ABSTRACT

This study aimed to verify the perceptions of students and teachers about the theory of biological evolution. A total of 2,404 high school students from 78 Brazilian schools participated in the study. The Biology teachers of these schools were collaborators during the data collection, and five of these were interviewed about their experiences with evolutionary theory. The results evidenced the low knowledge about the subject among the students. The religious influence in the learning of the theory is perceived among the teachers, but does not appear as a factor that interferes in the relation of the young with the biological evolution, the curricular organization contributes to some conceptual deficits.

KEYWORDS: Science. Culture. Biological evolution.

* Mestrado e Doutorado em Educação pela USP. Adjunto II UFMT. graciela.ufmt@gmail.com

** Professor titular Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. bizzo@usp.br

Introdução

Este estudo teve como objetivo verificar as percepções de estudantes e professores sobre a teoria da evolução biológica. Os jovens brasileiros (amostra de representatividade nacional) assinalaram os tópicos evolutivos que conhecem e possíveis explicações para a origem do homem; e os professores de Biologia, que lecionam nas escolas pesquisadas, ajudaram a compreender os dados quantitativos encontrados com seus alunos, e apresentaram suas opiniões acerca do ensino e a presença da teoria evolutiva na educação básica.

Os estudantes apresentam várias concepções prévias que influenciam a forma como eles respondem à aprendizagem e às atitudes diante da evolução biológica. No ensino básico, haverá alunos que não veem conflito entre evolução e sua experiência religiosa, outros que por razões religiosas não consideram a possibilidade de acomodar a ideia de evolução biológica no seu espectro conceitual e, ainda, os que percebem tensões entre o conhecimento científico e o religioso, mas com potencial para acomodação (ANDERSON, 2007).

Embora os alunos tragam para as salas de aulas várias possibilidades de relações diante de temas científicos, influenciados por fatores socioculturais, há, por outro lado, as concepções e relações atribuídas à teoria pelo professor. Isto é, em algumas situações, o ensino da evolução, a partir de discussões mais amplas envolvendo o estudo do desenvolvimento do pensamento científico e como a teoria darwiniana se relaciona com outras áreas de conhecimento, parece dificultado pelas concepções apresentadas pelos docentes (ANDERSON; FISHER; NORMAN, 2002). Por exemplo, algumas pesquisas identificaram docentes que apresentavam dificuldades conceituais, como: evolução biológica não seria observável ou testada através de experimentos controlados; atribuem uma causa à multiplicação das espécies; a evolução é um progresso; seres humanos seriam resultado final da evolução; organismos evoluem do

simples ao complexo; mutações ocorrem por indução do meio ambiente; entre outras ideias difundidas pelas dificuldades de compreensão das ideias basilares da teoria de Darwin (ANTOLIN; HERBERS, 2001).

Tidon e Lewontin (2004) analisaram as concepções de professores de Brasília sobre a teoria e concluíram que alguns docentes consideram a evolução biológica direcional, progressista e que ocorre ao nível de indivíduo. Os autores consideram que concepções que simplificam a complexidade da natureza são muito difundidas provavelmente porque elas parecem lógicas e fáceis de compreender. Existem obstáculos para o ensino de teoria evolutiva que permeiam o contexto escolar, como, as limitações de materiais didáticos, o tempo disponível para as aulas de Ciências, o currículo escolar, bem como outras dificuldades apresentadas pelas concepções e crenças de estudantes e professores (TIDON; LEWONTIN, 2004). Professores e alunos trazem para sala de aula seu próprio conjunto de crenças e pressupostos sobre o mundo e suas origens.

Quanto ao tempo dedicado à teoria da evolução biológica e sua presença ocorre apenas no final da Educação Básica no currículo brasileiro. Nas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental brasileiro em vigor até pouco tempo (Parecer CNE/CEB 04/98), não se encontram referências à teoria da evolução biológica ou à história geológica do planeta (OLIVEIRA; BIZZO, 2011). Embora haja documentos curriculares, sem força normativa, que recomendam abordar a teoria evolutiva, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999), tradicionalmente isso é feito apenas ao final do último ano do Ensino Médio (TIDON; LEWONTIN, 2004).

Dados recentes indicam que esse quadro possivelmente esteja inalterado, diante do relato de professores que afirmam que os conteúdos de evolução são abordados apenas ao final do Ensino Médio (ZAMPIERI-SILVA; FRANZOLIN; BIZZO, 2016, p. 14).

De maneira geral, suscitamos que sobre o ensino da teoria da evolução biológica nas escolas públicas do Brasil, temos poucas informações sobre o que é ensinado efetivamente nas diferentes escolas pelo país, de maneira geral, encontraríamos diferentes perspectivas influenciadas por fatores socioculturais e científicos presentes nas concepções de professores e alunos de cada sala de aula. De acordo com Hermann (2013) há uma multiplicidade de fatores que influenciam as escolhas pedagógicas do

professor de Biologia ao ensinar a evolução biológica, desde o seu sistema de crenças, responsabilidade profissional, formação científica e pedagógica, e as expectativas da comunidade escolar e externa. Dependendo das relações que são estabelecidas entre estes diferentes fatores, o professor decidirá sobre a sua abordagem do tema em sala de aula. Assim, neste estudo, apresentamos percepções de estudantes sobre teoria evolutiva à luz das opiniões de alguns professores de Biologia (das cinco regiões brasileiras) sobre o ensino da teoria evolutiva na Educação Básica. Pois, dando voz aos educadores de ciências, é possível delinear os principais desafios do ensino de Ciências da atualidade.

Método

Pesquisa com os estudantes

No Brasil compôs-se uma amostra de representatividade nacional de estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Médio em escolas públicas e privadas. Para o sorteio da amostra, foi utilizado o processo de amostragem estratificada por conglomerados em dois estágios: escola e turma. Foram sorteadas 100 escolas com base no banco de dados do Ministério de Educação, e houve o retorno de 78 escolas. A composição da amostra final por região foi: 573 estudantes do Centro-Oeste (23,8%); 505 do Nordeste (21%); 480 do Norte (20%); 413 do Sudeste (17,2%); e 433 do Sul (18%).

Houve a participação de 2.404 estudantes (55,1% meninas) matriculados no 1º ano do Ensino Médio de 78 escolas (públicas e privadas) das cinco regiões brasileiras. Quanto à faixa etária dos jovens que participaram da pesquisa, houve maior frequência de estudantes com 15 anos de idade (47,4%).

A estratégia de levantamento de dados adotada na pesquisa com os estudantes foi o envio e a devolução de questionários por correio. Os contatos com as escolas aconteceram entre os meses de março a maio de 2014, e cada gestor indicou um professor de biologia que seria colaborador ao longo do desenvolvimento da pesquisa. A aplicação do instrumento foi realizada pelo professor colaborador da escola entre os meses de maio a julho de 2014.

No instrumento de coleta de dados havia questões sobre as opiniões e atitudes dos jovens sobre ciência e seus desdobramentos, temas científicos e questões

socioculturais, no formato de escalas do tipo *Likert* de 4 pontos, múltipla escolha, e verdadeiro ou falso. O presente trabalho ocupou-se principalmente da seção que verifica o conhecimento dos estudantes sobre tópicos da teoria evolutiva e origem humana.

Em seguida, os dados foram codificados, organizados e processados com auxílio do *Software Statistical Package for Social Science* (SPSS) – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais – versão 18.0. Para as análises dos dados foi feita a descrição e as pontuações obtidas para cada variável, verificando o conjunto de frequências encontradas em cada categoria do questionário. Neste artigo, as distribuições foram organizadas e representadas principalmente pelas frequências relativas. Por último, os resultados numéricos foram interpretados à luz do referencial teórico dos temas estudados.

Pesquisa com os professores

Este trabalho faz parte de um estudo que buscou, entre outras coisas verificar as opiniões e conhecimentos dos jovens brasileiros e italianos acerca da teoria da evolução biológica e a origem humana. As opiniões e conhecimentos foram estudados a partir de aspectos socioculturais, particularmente a religião, e a relação com a ciência escolar que caracterizavam os jovens (Autor 1, 2015). Ao longo do desenvolvimento da pesquisa com estudantes foi considerado que o diálogo com os professores colaboradores na aplicação dos questionários, possibilitaria a contextualização dos resultados encontrados, bem como esclareceria detalhes da aplicação do instrumento de pesquisa. O encontro com esses docentes seria um momento para troca de experiências com profissionais de várias instituições e regiões do país.

Foram realizadas entrevistas com seis professores onde se apresenta, logo abaixo, a caracterização dos participantes:

Tabela 1: Caraterização dos professores entrevistados

Sexo	Idade	Cidade	Tempo de docência (em anos)
Mulher	48	Brasília – DF	19
Homem	48	Cacoal – RO	11
Homem	40	Macapá – AP	15
Mulher	46	Maceió – AL	20
Mulher	33	Cachoeiro de Itapemirim – ES	10
Mulher	45	Rosário do Sul – RS	14

Fonte: Elaboração própria.

Para as entrevistas, inicialmente foi elaborado um roteiro com algumas questões que estimularam os discursos relacionados aos objetivos da pesquisa. Em seguida, solicitou-se a autorização prévia dos entrevistados por intermédio de um termo de consentimento informando-os sobre o tema da pesquisa, assegurando aos mesmos o sigilo quanto à identidade dos informantes.

As entrevistas foram registradas por meio de gravador manuseado pela pesquisadora e as falas gravadas foram transcritas para a análise de conteúdo (BARDIN, 2004). O papel da pesquisadora foi conduzir a entrevista de forma livre, porém com o cuidado de não desviar do tema proposto.

A análise de conteúdo inicia-se com a transcrição das falas dos sujeitos, seguido da construção de um conjunto de categorias descritivas das mesmas, com a finalidade de classificar os dados coletados (OLIVEIRA e WERBA, 1998). Possibilita uma leitura crítica dos enunciados dos discursos, tornando possível a visualização das representações históricas e sociais de cada sujeito (FRANCO, 2003).

Resumidamente, os passos delimitados para análise dos dados foram: 1) Transcrição das entrevistas; 2) Leitura flutuante do material, intercalando a escuta do material gravado com a leitura do material transcrito; 3) Retorna-se aos objetivos da pesquisa para então partir para a categorização dos dados; 4) Criação de categorias que representam as respostas dos sujeitos; 5) Interpretação de acordo com os referenciais teóricos em questão.

A análise de conteúdo trata-se de uma das diferentes formas de análise de discurso. As técnicas desse tipo de análise visam, em comum, a construção de uma hermenêutica controlada com base na inferência por dedução. Elas conferem ao pesquisador uma autonomia interpretativa que não dispensa o rigor científico. De maneira simples, pode-se considerar que uma das maiores contribuições das análises de discurso é alongar o tempo de latência entre as intuições de partida e as interpretações definitivas construídas pelo pesquisador (BARDIN, 2004).

Conhecimentos e aceitação da evolução biológica entre os estudantes brasileiros

O principal objetivo da pesquisa com os estudantes foi verificar a percepção deles acerca dos itens que consideram conhecer sobre a teoria da evolução biológica e

aceitação da explicação científica para a origem do homem. Ao abordar o conhecimento dos jovens sobre tópicos da evolução biológica, considerou-se avaliar a percepção dos estudantes sobre o próprio conhecimento, por meio da autodeclaração. Pesquisas de percepção pública que incluem questões sobre conhecimento real, geralmente, são criticadas por apresentar indicadores de conhecimento, ligados ao modelo de déficit de conhecimento (VOGT, *et al.*, 2011).

Desta forma, optou-se por evitar avaliar o conhecimento a partir de indicadores como certo ou errado, e, sim, verificar nas opiniões dos jovens o que lhes parece familiar, isto é, o que consideram e declaram conhecer sobre a teoria da evolução biológica, a partir do reconhecimento dos itens disponíveis no questionário, como verdadeiro, falso ou não saberia dizer. Assim, considerando que o conhecimento é resultado das relações e interações do indivíduo com o universo pelo qual serão aceitos conceitos a ponto de apreendê-los como verdadeiros ou válidos (COBERN, 1994).

Foram elaborados itens, que representam uma base de conhecimentos que sustentam alguns princípios basilares da teoria evolutiva e que conseqüentemente estruturam conceitos biológicos: As espécies mudam ao longo do tempo; As espécies evoluem a partir de ancestrais comuns; Novas espécies originam-se de espécies já existentes (especiação); Evolução geralmente ocorre de forma gradual; A seleção natural é o mecanismo mais importante pelo qual evolução ocorre (SMITH, 2010).

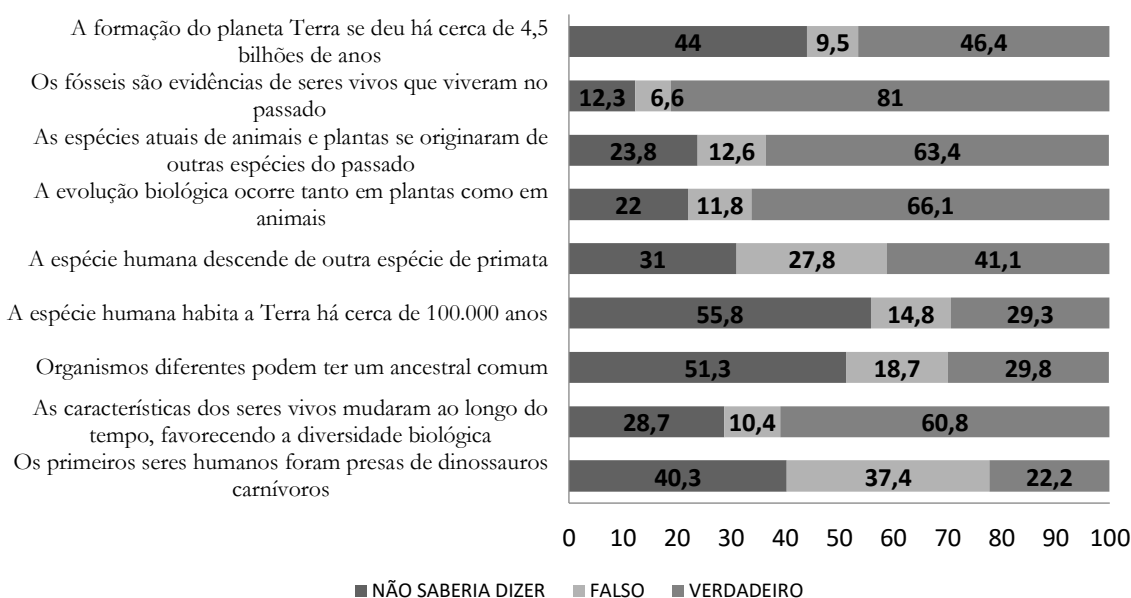
Quanto às opiniões dos jovens sobre a origem do homem, foram elencadas algumas interpretações presentes na sociedade que buscam explicar a origem humana, e a explicação científica. A questão foi estruturada no formato de múltipla escolha e a opção indicada pelos jovens deveria representar o que lhes parece mais aceitável no que se refere à presença do homem no meio ambiente. Assim, há a opção que explica a origem do homem a partir da interpretação científica “*Uma evolução gradual devido às variações genéticas e seleção natural*” e há três opções que representam interpretações socioculturais. Dentre as opções, há uma que se aproxima das ideias de planejamento sobrenatural: “*Um plano divino que planejou e guiou a evolução biológica*”; em seguida, há uma opção que representa a ideia de progresso natural: “*Uma progressão natural guiada para atingir a perfeição – o homem*”; há, ainda, uma afirmação para representar a interpretação da criação sobrenatural: “*Da criação divina, diretamente com as formas que conhecemos atualmente*”; e, por último, há a opção “Não saberia dizer”.

Quando verificado com que frequência os jovens brasileiros (total da amostra) assinalaram os itens disponíveis na seção sobre teoria da evolução biológica, percebe-se que houve uma oscilação alta nas afirmações, ao considerá-las verdadeiras ou falsas, de maneira que os jovens parecem conhecer alguns itens com maior frequência do que outros.

Os itens declarados pela maioria dos jovens como verdadeiros foram: “*Os fósseis são evidências de seres vivos que viveram no passado*” (81% consideraram verdadeiro); “*As espécies atuais de animais e plantas se originaram de outras espécies do passado*” (63,4% verdadeiro); “*A evolução biológica ocorre tanto em plantas como animais*” (66,1% verdadeiro); “*As características dos seres vivos mudaram ao longo do tempo, favorecendo a diversidade biológica*” (60,8% verdadeiro) (Figura 1).

Das afirmações citadas, a que houve menor frequência da opção “*Não saberia dizer*” foi a que trata dos registros fósseis como evidências de espécies extintas; já os itens sobre a mudança das espécies ao longo tempo, a origem dos organismos atuais a partir de seres vivos do passado e a atribuição do conceito evolução para plantas e animais, mais estudantes indicaram desconhecer.

Figura 1: Distribuição da amostra quanto ao conhecimento de tópicos da teoria evolutiva (N=2.404)



Fonte: Elaboração própria.

Em seguida, as afirmações com maior frequência da opção verdadeiro foram: “*A formação do planeta Terra se deu há cerca de 4,5 bilhões de anos*” (46,4% verdadeiro); “*A espécie humana descende de outra espécie primata*” (41,1% verdadeira).

Nos demais itens, a frequência de jovens que os considera verdadeiros diminuiu, ao passo que aumentou o número dos que parecem indecisos sobre a veracidade das afirmações, pontuando entre as opções “Falso” e “Não saberia dizer”: “*A espécie humana habita a Terra há cerca de 100.000 anos*” (29,3%: verdadeiro; 14,8%: falso; 55,8%: não soube dizer); “*Organismos diferentes podem ter um ancestral comum*” (29,8%: verdadeiro; 18,7%: falso; e 51,3%: não soube responder). Por último, o item que apresentou a maior oscilação nas três opções de respostas foi: “*Os primeiros seres humanos foram presas de dinossauros carnívoros*”. A única informação incorreta, utilizada para verificar a tendência de repetição de respostas, indicou que alguns jovens desconhecem a história da vida na Terra e as características dos diferentes períodos geológicos.

Os estudantes pesquisados reconhecem que as espécies mudaram ao longo do tempo, percebem nos registros fósseis que as espécies que viveram no passado são diferentes das atuais e ainda reconhecem que o conceito de evolução pode ser aplicado a plantas e animais. No entanto, foi alto o índice de jovens que apresentaram desconhecimento de algumas informações sobre a teoria da evolução biológica. Os constructos com afirmações mais precisas sobre o tempo, como a idade da Terra e a presença dos humanos no planeta, pareceram confundir os estudantes.

Segundo Catley e Novick (2009), em diferentes fases de escolarização, os estudantes desconhecem a idade do planeta, apresentam dificuldades de relacionar eventos evolutivos em uma escala de tempo longa e, geralmente, associam mais de um evento a um único período. Isto parece coincidir com os dados apresentados sobre a coexistência de dinossauros e humanos, em que os jovens podem ter dificuldades de relacionar dois eventos em uma escala de tempo suficientemente grande, a ponto de os dinossauros e humanos terem vivido em períodos diferentes (CATLEY; NOVICK, 2009). Além disso, deve-se considerar a influência da mídia nas opiniões dos jovens, pois a ideia da existência de dinossauros e humanos em um mesmo período é divulgada em filmes, desenhos, entre outros.

Além disso, os jovens demonstraram que não possuem convicção sobre a origem do homem e a ancestralidade comum entre os organismos, particularmente, a ancestralidade do homem. Os jovens concluíram o Ensino Fundamental desconhecendo alguns preceitos sobre a idade e história da vida na Terra, principalmente no que se refere ao humano. O que parece mais preocupante é a falta

de clareza sobre o parentesco entre as espécies, pois não reconhecem o conceito de ancestralidade em comum.

Donnell, Kazempour e Amirshokoohi (2009) também identificaram que os estudantes norte-americanos do Ensino Médio possuem diferentes níveis de aceitação diante de temas evolutivos. Os autores afirmam que a maioria dos jovens aceitou aspectos sobre a teoria, tanto o que se refere à microevolução e à macroevolução; mas aceitam com menor frequência a evolução humana, por um lado motivados por aspectos emocionais e crenças pessoais, e, por outro, pela falta de dedicação do currículo escolar de Ciências ao tema.

Quanto à ancestralidade comum, que também parece como um assunto desconhecido entre os jovens, Alters e Alters (2001) ressaltam que, indiscutivelmente, juntamente com a seleção natural são temas que tornam a evolução uma teoria norteadora da Biologia. A falta de conhecimento sobre esses tópicos possivelmente dificulta a compreensão da dinâmica das populações e de conceitos mais complexos, como os ecossistemas e os diferentes níveis que compreendem a relação entre os organismos vivos e o meio ambiente.

A partir dos resultados encontrados, é possível dizer que os estudantes não possuem conhecimento suficiente sobre a evolução biológica, a fim de permitir-lhes tomar uma posição inequívoca em relação a este assunto. Prinou, Halkia e Skordoulis (2008) encontraram dados semelhantes com as opiniões de estudantes gregos matriculados no último ano do Ensino Fundamental sobre tópicos da teoria da evolução biológica. A amostra foi composta por 411 estudantes (52,9% meninas) de 12 escolas. Os resultados apontaram que os estudantes aceitam o conceito da evolução biológica, pois 77,6% concordaram que “Espécies atuais são resultado de processos evolutivos que vêm ocorrendo há milhões de anos”; entretanto, 11,7% discordaram e 10,7% apontaram que “Não sabem”. Além disso, a maior parte dos estudantes discordou das afirmações: “Todos os organismos aparecerem ao mesmo tempo” (89,3% discordaram; 5,4% concordaram; 5,3% não souberam responder); “Milhões de anos atrás havia as mesmas espécies de plantas e animais como os que vivem hoje” (86,2% discordaram; 8,8 concordaram; 5,1% não souberam responder).

Quanto à origem do homem, 58,6% concordaram que o “Homem evoluiu a partir de formas inferiores da vida”; 21,9% discordaram e 19,5% não souberam responder.

Sobre a origem comum dos organismos, 53,3% dos jovens aceitaram que "Todas as espécies de organismos são descendentes de um ancestral comum de um passado distante", 30,4% discordaram e 18,7% não souberam.

A respeito da coexistência de humanos e dinossauros, 46,7% discordaram de que "As pessoas e dinossauros coexistiram no mesmo período", 34,5% concordaram e 18,7% não souberam responder. Em relação à origem da vida na Terra, 69,6% concordaram que a "Evolução explica como a vida começou na Terra", 13,2% discordaram e 17,3% não souberam responder.

Nas questões abertas (dissertativas), os autores perceberam que os estudantes associam a palavra evolução a desenvolvimento, progresso, uma mudança nos indivíduos em si e não a alterações em nível de populações. Além disso, não utilizam a seleção natural para explicar as mudanças nos organismos e, embora demonstrem uma visão positiva em relação a alguns tópicos da teoria evolutiva, desconhecem aspectos centrais da teoria, bem como parecem confusos quanto às características dos períodos geológicos e da história da vida na Terra.

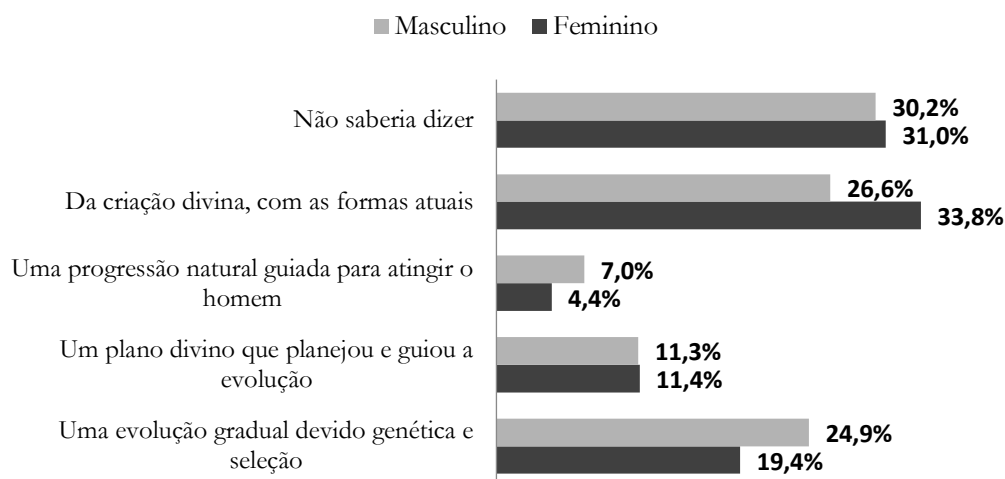
Os resultados encontrados por Prinou, Halkia e Skordoulis (2008) são semelhantes aos desta pesquisa, pois, enquanto alguns itens são considerados válidos entre os estudantes, como a percepção de que os seres vivos mudam ao longo do tempo e que a evolução biológica acontece na natureza, temas relacionados à ancestralidade comum e à origem humana parecem confundir os jovens, de modo que aumenta a frequência de estudantes que consideram as afirmações falsas ou não sabem responder.

Diante desses dados, concorda-se com Prinou, Halkia e Skordoulis (2008), que consideram esses resultados como consequência de um currículo escolar cuja teoria da evolução biológica é colocada em segundo plano e apresentada descontextualizada dos fenômenos biológicos. O ensino de biologia não contribui na formulação de redes conceituais que permitam aos estudantes compreender o mundo vivo a partir da mudança biológica, desta forma, os estudantes criam suas próprias formulações, agregando e sintetizando alguns conceitos científicos com crenças pessoais, ou atribuem ao sistema vivo, conceitos de "progresso" e "necessidade".

Ao verificar as opiniões dos jovens a respeito da origem humana, observa-se que a maioria dos estudantes declarou que não sabe dizer como os homens surgiram (30,2% de meninos e 31% de meninas); em seguida, a explicação para a origem do homem mais

assinhalada foi “*Da criação divina, diretamente com as formas que conhecemos atualmente*”, com 33,4% de meninas e 26,6% de meninos (Figura 2).

Figura 2: Distribuição da amostra quanto às opiniões a respeito da origem humana (N=2.404)



Fonte: Elaboração própria.

A explicação científica para a origem humana foi assinalada por 19,4% das meninas e 24,9% dos meninos; seguidos dos que optaram por uma visão mais próxima da ideia de planejamento sobrenatural, pois 11,4% das meninas e 11,3% dos meninos assinalaram que o homem surgiu a partir de “*Um plano divino que planejou e guiou a evolução biológica*”; por último, aparece a ideia de origem a partir de eventos progressivos e guiado para alcançar a perfeição humana, assinalada por 4,4% das meninas e 7% dos meninos.

A variedade de respostas para a questão sugere que a evolução humana está relacionada a diferentes crenças presentes na sociedade; entretanto, chamam a atenção os percentuais atingidos na alternativa “*Não saberia dizer*”, o que se aproxima dos resultados encontrados sobre a origem humana disponível na questão anterior, pois os jovens pareceram confusos diante das afirmações sobre a descendência e idade do homem na Terra.

Na aceitação da evolução humana aparece influência das ideias fundadas em crenças pessoais.

Os dados desta pesquisa apontam que os jovens desconhecem a origem do homem, o que pode ser evidenciado nas respostas atribuídas aos itens que tratavam sobre o homem, presentes na questão anterior, bem como os percentuais atingidos na alternativa “*Não saberia dizer*”, presente na questão em que os jovens deveriam optar

por uma explicação para a origem humana. Quando os jovens optaram por uma explicação para a própria origem, a ideia da criação divina com as formas atuais foi a mais frequente.

Percepções de professores sobre a relação dos estudantes com a teoria evolutiva

Quando tratado da teoria da evolução biológica em sala de aula os professores comentam que os estudantes não rejeitam o tema enquanto um conceito científico, de maneira que, durante as aulas não observam reações negativas diante do tema. No entanto, os professores entrevistados destacam que há dificuldades entre os estudantes de integrar o ser humano ao processo evolutivo e o seu parentesco com os primatas. A impressão dos professores parece associada aos dados quantitativos encontrados na pesquisa feita com estudantes, pois a maioria dos jovens considerou como válidos os conceitos sobre mudança gradual e reconhecem que a evolução acontece na natureza, no entanto, parecem confusos diante de temas como origem humana.

Na Educação Básica, é comum encontrar algumas confusões conceituais no que se refere a ancestralidade comum entre as espécies, e o professor entrevistado de Cacoal – RO, comenta, por exemplo, que frequentemente observa entre os estudantes do Ensino Médio ideias que associam a origem humana à primatas com características atuais.

Geralmente, os estudantes percebem a ancestralidade comum entre homem e os demais primatas, a partir da ideia de que o homem veio do macaco. Eles não compreendem que existe um ancestral comum, o professor precisa fazer todo o retrospecto deste os coacervados até surgirem os primeiros organismos vivos até o ancestral do qual ramificou uma árvore, de um lado veio os chimpanzés e do outro o homem. Existem semelhanças morfológicas, mas não são as mesmas coisas, ambos descendem de um ancestral comum, parecem com os humanos, justamente por apresentar um ancestral mais próximo. Mas, eles acham que o homem veio do macaco, e isso aparece mais frequente entre alguns religiosos que acham que a evolução é coisa do diabo. O que os estudantes acreditam é o que Deus falou (Professor, Cacoal – RO).

O professor ressalta que é comum entre os estudantes equívocos conceituais acerca da ancestralidade comum, e a necessidade do ensino sobre o tema enquanto um processo histórico desde o surgimento da vida na Terra à evolução humana.

Os professores entrevistados consideram que o ensino de evolução biológica na Educação Básica é insuficiente para que os alunos compreendam fenômenos biológicos. A maioria dos entrevistados comenta que o tema é abordado apenas no Ensino Médio, e desconectado dos demais temas tratados no ensino de Biologia, como destacado pelos professores:

Não trabalhamos Evolução no Ensino Fundamental, apenas no Ensino Médio. Em média de 20 aulas, um bimestre (Professor, Macapá – AP).

Evolução biológica aparece raramente no Ensino Fundamental, depende muito do livro didático que foi adotado na escola, alguns autores tratam do assunto outros não, normalmente já vi tratar da evolução na 7ª série. Na minha escola a evolução é ensinada no 3º ano (Professor, Cacoal – RO).

No relato do professor de Cacoal- RO, ainda é destacado que a presença da teoria evolutiva na Educação Básica parece vinculado ao livro didático adotado pela escola, dependendo da abordagem dada pelo autor do livro sobre evolução biológica possivelmente representa o que será estudado pelos estudantes. A fala do professor apresenta um ponto crítico para o ensino de Ciências, pois destaca relações entre o professor, currículo e a livro didático em sala de aula e que merecem estudos específicos para maior compreensão da questão.

Sobre os conteúdos conceituais abordados em sala de aula, os professores destacam com frequência o ensino sobre os trabalhos desenvolvidos por Lamarck e Darwin, teorias sintéticas da evolução biológica e Neodarwinismo. Embora, haja o destaque de que não é possível ensinar Ciências Naturais e Biologia sem recorrer à teoria da evolução biológica, todos os professores relatam que o tema é estudado com maior frequência no último ano do Ensino Médio. Estes resultados concordam com os dados encontrados por Zampieri-Silva, Franzolin e Bizzo (2016), que identificaram entre professores de diferentes estados brasileiros que frequentemente temas evolutivos são trabalhados no final da escolarização básica.

De acordo com os professores entrevistados os estudantes apresentam dificuldades de compreensão principalmente sobre: 1) Idade da Terra; 2) Processo de

fossilização dos seres vivos; 3) Ancestralidade comum das plantas; 4) A mudança gradual dos animais ao longo do tempo; 5) A descendência humana.

Ao retomar os resultados encontrados sobre os tópicos da teoria evolutiva que os jovens conhecem e a percepção dos professores das principais dificuldades conceituais dos estudantes, observa-se que alguns temas coincidem, pois os jovens não pareceram convictos sobre a validade das afirmações dos questionários sobre a origem humana, ancestralidade comum dos organismos e idade da Terra. No entanto, aspectos referentes aos registros fósseis e a mudança gradual das espécies, embora pareça para os professores que há dificuldades de compreensão entre os estudantes, a maioria dos jovens que responderam o questionário considera como informações verdadeiras.

De maneira geral, a influência religiosa no ensino e aprendizagem da evolução biológica esteve presente ao longo das entrevistas com os professores, embora estes reconheçam que há baixa resistência ou reações negativas entre a maioria dos estudantes, eles têm observado que os jovens adeptos de algumas religiões, como os evangélicos de missão e pentecostais, tendem a questionar as ideias científicas com maior frequência. Diante de possíveis conflitos entre ciência e religião, alguns entrevistados comentam que evitam discussões sobre a religião em sala de aula, existe uma impressão entre os docentes que ao debater questões religiosas possivelmente aumentaria a resistência dos estudantes à ciência. O relato do professor apresentado abaixo exemplificam esta tendência.

A influência religiosa é muito forte, para evitar o conflito, eu não abro para discussão. Coloco a minha opinião, alguns estudantes expõem o que pensam, eles acabam aceitando o que o professor diz, porque o professora transmite segurança para o aluno [...] Para evitar conflito entre religião e ciência, é necessário estabelecer o diálogo, mas um diálogo meio sistemático, que seria menos abertura para discussão. O aluno diz que eu penso isso, meu pai disse isso... Não, é assim, pensa bem aí. Não dá abertura para discussão, as vezes, esse alunado, não tem uma opinião própria, estão muito ligados ao o que os pais falam e o que a igreja fala (Professor, Cacoal – RO).

A preocupação com o possível conflito de ideias em sala de aula foi frequente entre os professores entrevistados, observando-se no relato acima que há o reconhecimento das influências religiosas, mas, mesmo assim, disponibilizam poucos espaços para debates em sala de aula. Diante da preocupação com o conflito, os professores parecem optar pelo discurso científico que sustentam a teoria da evolução

biológica., de maneira que, se é apresentado pelo professor, o estudante reconhece e fica mais confortável a aceitar a teoria evolutiva, para isto, o professor mantém o controle dos discursos apresentados em sala de aula, evitando os discursos familiares e sociais que jovens convivem fora da escola.

A opção por não abordar temas relacionados às crenças religiosas dos estudantes também surge nas percepções dos professores enquanto respeito às diferenças. Devido o cuidado e cautela com o tema, a professora abaixo comenta que administra as questões sobre a religião em sala de aula, para que não sejam ultrapassados “certos níveis”, neste caso, ela refere-se a apresentação pelos estudantes das suas crenças pessoais, e o enfoque priorizado em sala de aula são as evidências que sustentam a teoria evolutiva.

Eu respeito a diferença, não tocar em alguns pontos assim, vou mais superficialmente e vou aos poucos, para que os alunos também possam falar sobre o que acreditam, mas até um certo nível. Assim, ninguém aqui está, como pode dizer assim? Aqui está o conteúdo. O conteúdo é dado, mas agente não, não que eu não permita, mas eu trabalho mais com pesquisas, evidências de estágios embrionários, mostro na árvore genealógica, o ancestral comum, assim você vai trabalhando isso (Professora, Maceió – AL).

Mais adiante na entrevista, a professora pondera e comenta que é importante a apresentação de “vários horizontes” em sala de aula, mas há um receio de tratar sobre perspectivas socioculturais. Acreditar na teoria evolutiva aparece como uma opção, e para a professora não é o seu papel mudar a opinião do estudante.

Questões religiosas são tratadas, mas de uma maneira leve, evitando um embate muito fervoroso. Porque assim torna-se algo que ele não quer mais, e as aulas precisam ser prazerosas. Preciso mostrar para ele que existem outros horizontes, mas eu não posso puxar para um lado e nem puxar para o outro. Deixo eles decidirem, porque no final das contas são eles que vão chegar as suas próprias conclusões. Vamos trabalhar sem nenhum preconceito, ao final do processo, você pode ter sua mesma opinião, se você mudar ótimo, e se não mudar ótimo também. Eu não vou mexer com a vida de ninguém, isso é um processo (Professora, Maceió – AL).

De acordo com Hermann (2013) há uma variedade de abordagens da teoria evolutiva em sala de aula, mas é possível categorizá-las em três pressupostos, através dos quais os professores podem envolver seus alunos na aprendizagem da evolução biológica (1) evitando o assunto completamente, (2) defesa do discurso científico e (3)

neutralidade processual em que professores permitem que os alunos apresentem suas crenças pessoais. Os professores entrevistados se aproximam do ponto de vista da defesa do discurso científico, pois há poucos espaços para debates de ideias a partir dos pontos de vistas dos estudantes evitando possíveis conflitos em sala de aula.

Dagher e BouJaoude (1997) comentam que o desenvolvimento de discussões sobre as visões de mundo dos estudantes contribui para uma relação mais crítica diante da ciência e de crenças pessoais. Os autores sugerem que proporcionar momentos para discussões sobre os valores e as crenças dos estudantes em relação ao conhecimento científico suscita oportunidades para analisar em sala de aula a natureza dos fatos científicos, teorias, modelos científicos, os limites das explicações científicas e das crenças pessoais, tornando o espaço mais propenso para compreensão da teoria da evolução biológica. No entanto, observa-se entre os professores um desconforto ao tratar do discurso religioso em sala de aula.

Além da percepção da influencia religiosa nas opiniões dos estudantes, há o reconhecimento entre os professores das influencias religiosas nas suas próprias percepções da teoria, como se observa no relato a seguir.

Sinto resistência de estudantes religiosos, quando trabalho a origem, os estudantes relatam que entendeu o conteúdo, mas não acreditam. Eles não conseguem se desligar da questão religiosa, eu também sou assim, o curso de biologia não me fez desacreditar que existe Deus. Eu continuo acreditando nele, continuo indo para igreja (Professor, Macapá – AP).

O professor reconhece que a religião possui papel importante nas suas percepções, e que independente do contato com a formação científica sua relação com Deus não foi alterada. Além disso, o professor aponta que é possível que o estudante entenda a teoria evolutiva, mas não necessariamente precisa acreditar. Aqui, colocam-se em pauta as relações entre compreender e acreditar em um tema científico.

De maneira geral, as discussões sobre o ensino de Ciências, particularmente o ensino da evolução biológica, encontraram diferentes caminhos para analisar uso e significado dos termos "crença", "aceitação", "conhecimento" e "compreensão", e os resultados empíricos têm proposto diferentes relações entre estes termos (ALLMON, 2011). De modo que, embora pareçam hierarquicamente interligados, a complexidade das relações humanas com o universo de conceitos extrapolam expectativas de um

termo obrigatoriamente vir em primeiro plano e depois o outro, como é o caso das discussões sobre aceitação e compreensão, mas independentemente das interações entre os termos apresentados, a maioria dos pesquisadores concorda que fatores cognitivos e afetivos interagem de maneira diversa na compreensão de estudantes da teoria da evolução biológica, e algumas vezes esses fatores representam obstáculos ou barreiras que dificultam a relação dos estudantes com a teoria.

Neste sentido, Moore (2002) comenta que a instrução acerca da teoria evolutiva é influenciada por uma variedade de fatores, como: livros didáticos, currículo, percepção da comunidade escolar acerca do tema, mas o fator de destaque durante o ensino e aprendizagem da teoria é o professor. As atitudes dos professores ao ensinar e pontos de vista sobre um assunto pode impactar suas atividades curriculares e pedagógicas. A aceitação ou rejeição da teoria da evolução pelo professor como uma explicação cientificamente válida é potencialmente importante para o currículo de biologia.

Na presente pesquisa, as crenças pessoais do próprio professor também surgem como um componente que contribui em sala de aula para que o jovem perceba que é possível conviver tanto com a religião como a evolução biológica. Assim, um professor que possui um vínculo religioso que apresenta a teoria evolutiva enquanto um conceito científico válido parece um bom exemplo em sala de aula.

Para os alunos é importante ver que os professores tem uma religião e acreditam na evolução biológica (Professora, Brasília).

Nos relatos apresentados acima, a religião é apresentada como um empreendimento que pode influenciar as opiniões dos jovens sobre a teoria evolutiva, e algumas vezes, é conveniente evitar discussões em sala de aula sobre temas religiosos. Por outro lado, alguns professores apontaram que a religião não parece como componente central que dificulta a compreensão dos estudantes da teoria evolutiva, e que a falta de conhecimento sobre o tema entre os estudantes parece resultado da organização do currículo escolar e não necessariamente um posicionamento religioso demarcado em sala de aula.

Os evangélicos são resistentes, mas há um erro também na grade curricular, o aluno vai sair do Ensino Fundamental, e nunca ouviu falar de evolução, e no Ensino Médio, o aluno vai ter acesso ao conteúdo apenas no 3º ano. Existe a influência religiosa e falta de

conhecimento, quem ensina sobre origem é a família, a escola não contribui com esse conhecimento até o Ensino Médio, e é na escola que ele confronta essas ideias, os alunos trazem argumentos, até bíblicos, e apresentamos a questão científica e eu tento deixar claro que, o fato de você ter uma religião ou acreditar na evolução, não tem nada haver, a ciência não é antagônica a religião (Professora, Brasília).

A professora apresenta a falta da abordagem da teoria da evolutiva no currículo do Ensino Fundamental e as principais consequências disso, é um estudante que ao longo da escolarização não tem acesso a temas evolutivos e que apresenta respostas sobre a origem dos organismos vivos apenas a partir de preceitos religiosos, e quando o jovem se depara com uma explicação científica para a origem dos seres vivos, a professora percebe a necessidade de distinguir ciência e religião, pois não se trata de uma questão de escolha entre o discurso científico ou discurso cultural, mas sim, de compreensão de temas científicos.

Ciência, Cultura e a Escola: conceitos e contextos no ensino da evolução biológica

O ensino de evolução biológica, em diferentes partes do mundo, ocorre no contexto de uma mudança curricular global que tem enfatizado predominantemente maior proximidade da população em geral com a ciência (HANLEY; BENNETT; RATCLIFFE, 2014). Bizzo e El-Hani (2009a) acrescentam alguns aspectos que justificam a presença da teoria evolutiva no ensino básico: 1) é central e fundamental no estudo de todas as ciências da vida e de questões sociocientíficas, como, por exemplo, a engenharia genética, a resistência aos antibióticos, a conservação, a agricultura, etc. 2) o pensamento evolutivo situa o ser humano como parte do mundo dos seres vivos, não de fora e acima dele e, assim, há consequências importantes para o modo como o indivíduo se relaciona com o restante dos organismos, com questões ambientais e com os direitos dos animais; 3) favorece discussões a respeito da natureza do conhecimento e, mais especificamente, da natureza da ciência; 4) possibilita uma compreensão mais coerente e profunda acerca da saúde e doenças do homem; 5) a origem da biologia como uma ciência, como um campo integrado de conhecimentos sobre os sistemas vivos, está relacionada ao pensamento evolutivo.

A presente pesquisa revela uma diversidade de opiniões e conhecimentos sobre a evolução e origem dos seres vivos pelos estudantes brasileiros. Quando verificado o conhecimento dos jovens a partir da autodeclaração, foi possível categorizar três situações: 1) *conceitos reconhecidos como verdadeiros* – nos quais a maioria dos jovens demonstrou-se convicta sobre a veracidade do conteúdo dos itens que se referem aos registros fósseis, à mudança das espécies e atribuição do conceito de evolução a plantas e animais; 2) *conceitos que parecem confusos* – houve maior oscilação nas três alternativas, e percebe-se o aumento dos jovens que não souberam responder sobre os itens que afirmavam acerca da idade da Terra, descendência do homem e a coexistência do homem e dinossauros; 3) *conceitos desconhecidos* – itens indicados com maior frequência para a alternativa “*Não saberia dizer*”, que se referem à idade do homem na Terra e à ancestralidade comum. Na aceitação da evolução humana aparece maior influência das ideias fundadas em crenças pessoais. Quando os jovens optaram por uma explicação para a própria origem, a ideia da criação divina com as formas atuais foi a mais frequente (Autor 1, 2015; Autor 1; Autor 2, 2015).

Quanto às opiniões dos professores é possível perceber algumas tendências relevantes no que se refere a presença da teoria evolutiva no currículo e a prática em sala de aula. Pois há o reconhecimento da importância do tema na educação básica, mas é observado que o ensino previsto de maneira fragmentada e ao final do Ensino Médio tem resultado em uma formação precária na compreensão de conceitos biológicos fundamentados no pensamento evolutivo e parentesco entre as espécies. As questões culturais também são destacadas pelos professores, quando mencionam a influência da religião na percepção dos estudantes sobre a história da vida na Terra, embora tenha sido destacado entre os docentes que a resistência a teoria evolutiva é mais frequente entre grupos religiosos de origem fundamentalista. De maneira geral, observa-se que as diferenças culturais são percebidas em sala de aula, mas evitam-se discussões sobre religião em sala de aula.

A evolução biológica não representa uma controvérsia científica, por outro lado, no seio das diferentes comunidades pode representar uma controvérsia sociocientífica.

De acordo com Hermann (2013) a evolução biológica é um tema controverso, pois há pelo menos dois grupos opostos, existe um desacordo intenso entre os dois

lados em questão e há uma reconhecida incerteza e desacordos a partir de perspectivas sociais.

Para os professores entrevistados o ensino da teoria da evolução biológica parece controverso, pois observam em sala de aula que alguns grupos apresentam versões culturais para a origem dos seres vivos, no entanto, também reconhecem que não há evidente rejeição da teoria evolutiva para a maioria dos estudantes. De maneira geral, entre um currículo que não prevê o ensino da teoria da evolução biológica ao longo da escolarização e o receio dos professores de abordar questões religiosas em sala de aula para evitar possíveis conflitos, tem resultado entre os jovens uma formação pouco científica, de maneira que ao responder sobre a origem, possivelmente os estudantes tendem a buscar respostas nos espaços sociais que convivem.

Houve a sensação entre os professores entrevistados que os seus alunos teriam dificuldades para responder sobre a teoria da evolução biológica e ao recorrer aos resultados encontrados com os questionários aplicados, observa-se que os jovens pareceram pouco assertivos diante dos tópicos da teoria, pois reconhecem e atribuem o processo evolutivo à natureza, e percebem a mudança gradual entre os animais e plantas, no entanto, desconhecem a história da vida na Terra, e marcadamente há pouco conhecimento sobre o parentesco entre as espécies, principalmente o que se refere ao ser humano.

Os jovens brasileiros (em conformidade com a amostra dessa pesquisa) consideram a validade da explicação religiosa para origem humana, mas na mesma proporção assinalaram que não sabem responder sobre o tema. As percepções dos professores sobre o ensino e aprendizagem da teoria evolutiva ajudaram a compreender as razões do baixo conhecimento entre os estudantes, pois antes de tratar a religião enquanto uma barreira para compreensão da teoria evolutiva é necessário avaliar até que ponto o ensino de Ciências na escola tem contribuído para a compreensão dos seres vivos enquanto uma unidade.

A teoria evolutiva fornece uma unidade para o mundo vivo, de modo que a diversidade passou a ter uma origem comum (ALTERS; ALTERS, 2001). Entretanto, os jovens brasileiros parecem não perceber o mundo vivo enquanto uma unidade, visto que as definições de que os seres vivos apresentam ancestrais comuns e de que a espécie

humana é descendente de outra espécie de primata são afirmações que não parecem claras para os estudantes.

Dentre outros pontos relevantes, a falta de clareza entre os estudantes sobre a idade da Terra, as relações entre os seres vivos e a história da vida humana pode ser consequência de um currículo de Ciências que não tem focado o ensino da história do planeta e os principais acontecimentos evolutivos. Alguns estudantes apresentam dificuldades de aceitar a teoria evolutiva como um conhecimento científico válido, devido à falta de familiaridade suficiente ou à compreensão das evidências que sustentam a teoria (ALLMON, 2011).

A falta de conhecimento acerca de definições do tempo geológico, e os principais eventos que marcaram a história da vida na Terra, podem ser considerados alguns dos obstáculos epistemológicos que dificultam a compreensão dos processos evolutivos (BIZZO, 2004). Trend (2001) comenta que as pessoas parecem mais confortáveis com a ideia de tempo relativo (muito tempo atrás; pouco tempo atrás) do que absoluto (há 4,5 bilhões de anos; há 100 mil anos) pelo menos no contexto do tempo geológico. Independentemente das ideias de tempo relativo ou absoluto, é importante que o estudante consiga situar os grandes eventos da Terra em períodos geológicos corretos (TREND, 2001). Neste contexto, percebe-se que os jovens brasileiros apresentam claramente dificuldades ao situar os períodos geológicos em que os dinossauros viveram, a idade da Terra e a idade do surgimento do homem.

O Ensino Fundamental representa o nível apropriado para a introdução de temas evolutivos, e é necessário prever ao longo da escolarização básica mais experiências com fenômenos de macroevolução, favorecendo a noção de evolução por meio da construção de uma base de conhecimentos sobre a história da vida da Terra, diversidade e a noção de parentesco das espécies (BERTI; TONEATTI; ROSATI, 2010). De acordo com Alters e Alters (2001), muitas vezes a teoria evolutiva é negligenciada nos currículos de ciências em todos os níveis e, talvez, mais frequentemente no Ensino Fundamental. Esta tendência foi frequente na percepção dos professores entrevistados nesta pesquisa e no baixo conhecimento sobre tópicos da teoria da evolução biológica identificado entre os estudantes brasileiros.

Asghar, Wiles e Alters (2007) comentam que a evolução humana é um tema frequentemente evitado pelos professores, devido às preocupações com as crenças

religiosas dos estudantes, bem como pela falta da apropriação conceitual sobre tema entre os professores. Por outro lado, a falta de clareza sobre a origem humana parece influenciada por crenças fundamentadas em preceitos religiosos, e alguns estudantes aceitam explicações religiosas para a origem do homem, em vez de científicas.

Hanley, Bennett, e Ratcliffe (2014) destacam a importância do contexto cultural e religioso mediando a interação do aluno com a ciência escolar. Ele também sugere que julgar a relação dos alunos com a ciência simplesmente pela forma como eles se comportam em sala de aula e pelo trabalho que eles produzem pode ser enganosa.

Diante de estudos que apresentam que aspectos culturais interferem na maneira que o estudante se relaciona com temas científicos, surge o desafio de favorecer em sala de aula situações didáticas que permitam a todos os alunos se envolverem com o tema da evolução sem o risco de estranhamentos. Valorizar as opiniões dos jovens e como diferentes fatores socioculturais influenciam a relação dos estudantes com temas científicos pode ajudar professores encontrarem formas de contribuir com a compreensão científica sem causar alienação do assunto (HANLEY; BENNETT; RATCLIFFE, 2014).

Alguns professores podem ser relutantes em apresentar a origem da vida a partir de discussões sobre valores e crenças em relação à cultura, como sugerido por Dagher e Boujaoude (1997). Hanley, Bennett e Ratcliffe (2014) concordam com os autores citados e ressaltam que apresentar a teoria evolutiva como um tema controverso pode contribuir para que estudantes que apresentam explicações culturais para as origens se tornem mais dispostos a se envolver com tal abordagem. Por exemplo, estudantes que são resistentes a ideias que contradizem suas concepções sobre a origem do homem poderiam perceber a apresentação do tema em detrimento de qualquer reconhecimento de sua natureza controversa como uma tentativa de doutrina à ciência, forçando-os a abandonar a sua cultura de origem (HANLEY; BENNETT; RATCLIFFE, 2014).

Neste sentido, Cobern (1994) ressalta que é pelas crenças pessoais que a instrução do ensino de evolução biológica deve começar, uma vez que a partir do diálogo entre as ideias dos estudantes e os conhecimentos científicos em espaços dialógicos aumenta-se o envolvimento do professor e aluno, de maneira que novos significados sejam compartilhados. Tratar das crenças pessoais e de conhecimentos científicos em sala de aula reduz a percepção de que a ciência e religião são empreendimentos conflituosos, e

isso contribui para que os jovens compreendam que eles podem manter suas identidades religiosas, independentemente do domínio efetivo de teorias científicas (WINSLOW; STAVER; SCHARMANN 2011).

Considerações finais

As salas de aula reúnem uma multiplicidade de subgrupos, uma vez que estudantes e professores, sejam quais forem suas origens, trazem para a escola uma visão de mundo produzida mediante o contato com suas interações sociais e culturais. Dada à variação de interpretações sociais sobre as origens dos organismos vivos e as variações curriculares de formação científica dos professores da educação básica, pode-se esperar várias possibilidades de ensino sobre a teoria evolutiva e diferentes relações entre a ciência e cultura em sala de aula (HERMANN, 2013).

Diante da aparente controvérsia entre ciência e a cultura adivinda dos estudantes, os dados encontrados na presente pesquisa evidenciam o baixo conhecimento sobre a teoria evolutiva, e conseqüentemente alguns estudantes respondem questões sobre a própria origem a partir de perspectivas culturais. Há uma lacuna no currículo escolar que impossibilita posicionamentos mais assertivos dos estudantes diante de tópicos da teoria evolutiva ao final do Ensino Fundamental. A influência religiosa na aprendizagem da teoria é percebida pelos professores, mas não aparece como principal fator que interfere na relação dos jovens com a evolução biológica, a organização curricular contribui para alguns déficits conceituais. No entanto, há poucos espaços para os jovens debaterem as peculiaridades da ciência e cultura, pois para evitar embates entre grupos, isto é, entre o discurso científico e o discurso cultural, as crenças pessoais não são discutidas em sala de aula.

Concordamos com El-Hani e Mortimer (2007) quando comentam que os diálogos entre a cultura científica e a cultura do aluno devem ser estabelecidos no contexto escolar para ajudar os estudantes a compreender a origem e os domínios de validade dos diversos sistemas de conhecimento e sistemas de valores. Quando isso acontece, os estudantes podem desenvolver visões da natureza também pelas ideias científicas e aplicar os conhecimentos adquiridos nos contextos específicos. Neste

sentido, reforça-se a necessidade de uma formação docente que inclua o diálogo intercultural e diversidade no currículo acadêmico.

Referências

- ALLMON, W. D. Why don't people think evolution is true? Implications for teaching, in and out of the classroom. *Evolution: Education and Outreach*, v. 4, n. 4, p. 648-665, 2011.
- ALTERS, B. J.; ALTERS, S. M. *Defending evolution in the classroom: a guide to the creation/evolution controversy*. Canada: Jones and Bartlett Publishers, 2001. 261p.
- ANDERSON, D. L.; FISHER, K. M.; NORMAN, G. J. Development and evaluation of the conceptual inventory of natural selection. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 39, n. 10, p. 952-978, 2002.
- ANDERSON, R. D. Teaching the theory of evolution in social, intellectual, and pedagogical context. *Science & Education*, v. 91, n. 4, p. 664-677, 2007.
- ANTOLIN, M. F.; HERBERS, J. M. Perspective: evolution's struggle for existence in America's public schools. *Evolution*, v. 55, n. 12, p. 2379-2388, 2001.
- ASGHAR, A.; WILES, J. R.; ALTERS, B. Canadian pre-service elementary teachers' conceptions of biological evolution and evolution education. *McGill Journal of Education*, v. 42, n. 2, p. 189-209, 2007.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4ª ed. Trad. RETO, L. A.; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BERTI, A. E.; TONEATTI, L.; ROSATI, V. Children's conceptions about the origin of species: A study of Italian children's conceptions with and without instruction. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 19, n. 4, p. 506-538, 2010.
- BIZZO, N. "Earth Is Very Old": What Does This Mean To Young Students Who Face Fossils Everyday?. In: JANIUK, R.; SAMONEK-MICIUK, E. (Org.). *Science and Technology Education for a Diverse World – dilemmas, needs and partnerships*. Lublin: Maria Curie Skłodowska University Press, 2004. p. 113-122.
- BIZZO, N.; EL-HANI, C. N. Darwin and Mendel: evolution and genetics. *Journal of Biological Education*, v. 43, n. 3, p. 108-114, 2009a.
- CATLEY, K. M.; NOVICK, L. R. Digging deep: Exploring college students' knowledge of macroevolutionary time. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 46, n. 3, p. 311-332, 2009.
- COBERN W. W. Point: Belief, Understanding, and the Teaching of Evolution: *Journal of Research in Science Teaching*, v. 31, n. 5, p. 583-590, 1994.
- COBERN W. W. Apples and Oranges: A Rejoinder to Smith and Siegel. *Science Education*, n. 13, p. 583-589, 2004.
- DAGHER, Z. R.; BOUJAOUDE, S. Scientific views and religious beliefs of college students: The case of biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 34, p. 429-445, 1997.
- DONNELLY, L. A.; KAZEMPOUR, M.; AMIRSHOKOOHI, A. High school students' perceptions of evolution instruction: acceptance and evolution learning experiences. *Research in Science Education*, v. 39, n. 5, p. 643-660, 2009.
- EL-HANI, C. N.; MORTIMER, E. F. (2007) Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. *Culture Studies of Science Education*, 2, 657-702, 2007.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003, 72 p.

HANLEY, P.; BENNETT, J.; RATCLIFFE, M. The Inter-relationship of Science and Religion: A typology of engagement. *International Journal of Science Education*, v. 36, n. 7, p. 1.210-1.229, 2014.

HERMANN, Ronald S. High school biology teachers' views on teaching evolution: implications for science teacher educators. *Journal of Science Teacher Education*, v. 24, n. 4, p. 597-616, 2013.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. Aceitação da evolução biológica: atitudes de estudantes do ensino médio de duas regiões brasileiras. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 11, n. 1, p. 57-79, 2011.

OLIVEIRA, F. O.; WERBA, G.C. Representações sociais. In: STREY, M. N. *et al. Psicologia social contemporânea*, Petrópolis: Vozes, p. 104-117, 1998.

MOORE, R. Teaching Evolution: Do State Standards Matter? *BioScience*, v. 52, n. 4, p. 378-381, 2002.

PRINOU, L.; HALKIA, L.; SKORDOULIS, C. What conceptions do Greek school students form about biological evolution? *Evolution: Education and Outreach*, v. 1, n. 3, p. 312-317, 2008.

SMITH, M. U. Current Status of Research in Teaching and Learning Evolution: II. Pedagogical Issues. *Science & Education*, v. 19, p. 539-571, 2010.


TIDON, R.; LEWONTIN, R. C. Teaching evolutionary biology. *Genetics and Molecular Biology*, v. 27, n. 1, p. 124-131, 2004.

TREND, R. D. Deep time framework: A preliminary study of U.K. primary teachers' conceptions of geological time and perceptions of geoscience. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 38, p. 191-221, 2001.

VOGT, C.; MORALES, A. P.; RIGHETTI, S.; CALDAS, C. Hábitos informativos sobre ciência e tecnologia. In: POLINO, C. *Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes ibero-americanos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011, p. 155-182.

WINSLOW, M. W.; STAVER, J. R.; SCHARMANN, L. C. Evolution and personal religious belief: Christian university biology-related majors' search for reconciliation. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 48, n. 9, p. 1.026-1.049, 2011.

ZAMPIERI-SILVA, A. P.; FRANZOLIN, F. BIZZO, N. Concepções de genética e evolução e seu impacto na prática docente no ensino de biologia. **Genética na Escola**, v. 11, n.1, pp. 8-19, 2015.



O USO DE METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO PARA O ENSINO DA DINÂMICA DO RELEVO TERRESTRE NO ENSINO MÉDIO

Denilson Coutinho de Almeida*
Glauca Torres Aragon**

RESUMO

Este trabalho apresenta experiência realizada em escola pública, no município de Itaboraí, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, na disciplina de Geografia. Nosso objetivo foi verificar se o uso da Metodologia da Problematização contribui para o desenvolvimento de habilidades e para a autonomia no contexto da disciplina de Geografia, aplicando essa metodologia ao estudo do relevo. As atividades desenvolvidas contaram com boa participação dos alunos, alcançando os objetivos. O uso desta metodologia favoreceu a atuação dos alunos como agentes ativos na construção de conhecimento, de forma crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Problematização. Ensino-aprendizagem de Geografia. Autonomia do estudante.

Introdução

Atualmente, a educação vem passando por grandes mudanças de paradigmas. A natureza destas mudanças está implícita nas transformações que observamos na sociedade em que vivemos. Muita coisa mudou nos últimos anos. As demandas sociais por educação são muito diferentes. Nosso público-alvo é diferente. A informação é algo mais presente em nosso cotidiano e viaja numa velocidade incrível, por todo o globo. A disponibilidade de informação cresce exponencialmente com a popularização do acesso à internet. E a escola? A escola, muitas vezes, permanece inalterada. O

* Formado em Geografia pela UFF (Universidade Federal Fluminense), Especialista em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino pela UFF, professor da rede estadual de ensino no CIEP 424 – Pedro Amorim em Itaboraí, Rio de Janeiro. Este artigo é parte do Trabalho de conclusão junto ao Curso de Especialização em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino da UFF.

** Doutora em Geociências, Docente do Curso de Especialização em Cartografia, Geotecnologias e Meio Ambiente no Ensino da UFF, do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/Universidade Federal Fluminense e da Licenciatura em Ciências Biológicas UENF/UAB/CEDERJ.

“ensino bancário” (FREIRE, 2007, p. 25), conforme nos ensinou Paulo Freire, pautado na figura central do professor que é detentor de todo o conhecimento, não dá conta das demandas escolares desta nova sociedade.

Felizmente, propostas surgem para conceber a escola do século XXI. Uma educação mais moderna e de acordo com as necessidades da sociedade atual. Nesta nova realidade a educação instrumentalizaria “o homem para ser mais e melhor cidadão, para entender mais e melhor o mundo, para se tornar um ser humano em sua plenitude” (SANTOS, 2001). O homem precisa aprender a usar a informação para construir conhecimento. A função do professor muda: ele precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção e sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). O professor passa a ser um mediador e direciona o aluno para que ele possa alcançar as competências propostas e possa, entre outras coisas, aprender a aprender. As Metodologias Ativas surgem com o intuito de favorecer este tipo de processo de educação.

Desenvolvimento - Metodologia da Problematização

Dentre as Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem destacamos a Metodologia da Problematização, cujos objetivos são definidos em Freitas (2012):

(...) A MP (metodologia da problematização) visa formar profissionais que se percebam como cidadãos participativos em uma sociedade democrática, tenham compreensão crítica da realidade e estejam dispostos a transformá-la. Além disso, reconhece a educação como um fenômeno em determinada realidade (física, psicológica e social) entendida como problema também a ser resolvido ou melhorado. A educação, portanto, é o processo de transformação da pessoa, que, por sua vez, empenha-se na transformação da realidade. O aluno, juntamente com seus colegas, é o sujeito de sua aprendizagem (Bordenave, 2006). Esse processo de transformação é identificado pelo autor como uma epistemologia construtivista fundamentada na interação entre sujeito e meio, o que levaria à mútua transformação. (FREITAS, 2012, pg.6)

De acordo com Freitas (2012) e Berbel (1998), o uso dessa metodologia se baseia em cinco etapas:

1ª etapa: Observação da realidade – esta etapa é realizada por grupos de alunos tendo como base um tema distinto. Esta observação tem por objetivo a identificação dos aspectos da realidade social que serão problematizados.

2ª etapa: Pontos-chave – esta etapa é realizada a partir da reflexão sobre os possíveis motivos da existência do problema observado. Neste instante, os alunos começam a perceber a complexidade do problema e quais são as suas possíveis causas. Depois dessa análise os alunos elencam os pontos principais que serão alvos de estudo, para compreendê-lo de forma mais densa e achar maneiras de como interferir na realidade para solucioná-lo ou desencadear passos nesse sentido.

3ª etapa: Teorização – é nesta etapa que vai haver o estudo, a pesquisa. Os alunos se organizam para buscar as informações mais relevantes sobre o assunto em diversas fontes de pesquisa. Após as pesquisas, as informações são analisadas e avaliadas para saber o quanto cada uma delas pode realmente contribuir para que o problema possa ser resolvido.

4ª etapa: Hipóteses de Solução – é aqui que todo o estudo irá ser posto a prova para se observar se ele dá os reais elementos para que os alunos consigam elaborar as possíveis soluções para o problema que está sendo estudado.

5ª etapa: Aplicação à realidade - este patamar é o grande ápice da metodologia. É aqui que as decisões são postas em prática. Neste momento observa-se o quanto que os conceitos podem ser utilizados para darem a solução do problema em questão. Aqui a teoria vira realidade.

Na Metodologia da Problematização os problemas são elaborados cuidadosamente após serem detectados pela observação da realidade. Esta realidade problematizada serve como porta de entrada para um processo de busca, construção e reconstrução de conceitos. O que caracteriza bem esta abordagem é o fato dela propiciar ao aluno a percepção de que ele é o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ela traz a possibilidade de uma análise crítica dos problemas da realidade e, com isso, propicia a oportunidade do aluno intervir no espaço em que ele vive. A observação da realidade em que vive faz com que o aluno possa desenvolver maior interesse em seu próprio processo educativo. Segundo Freitas, devemos lembrar que:

(...) a MP valoriza o poder da reflexão sobre as possíveis causas e determinantes do problema para que os alunos criem, coletivamente, hipóteses de solução e de intervenção direta na realidade social. O processo de aprendizagem promove a mobilização do potencial

social, político e ético dos alunos, fazendo com que eles estudem cientificamente para agir politicamente sobre a realidade (Berbel, 1998). A intervenção dos alunos sobre o problema identificado, ainda que em uma pequena dimensão, é importante para torná-los participantes da construção histórica da realidade, num exercício de práxis e possibilidade de formação da consciência da práxis (BERBEL, 1996 in FREITAS, 2012, pg. 7)

Como podemos notar, a Metodologia da Problematização carrega em sua base a formação de um cidadão crítico. No entanto esse componente crítico pode se perder caso o docente não utilize esta metodologia de forma apropriada. A própria disciplina de Geografia carrega essa abordagem crítica e a utilização da MP pode reforçar esta característica. Muitos autores têm se debruçado sobre o estudo e desenvolvimento de novas possibilidades para o ensino de Geografia. A Geografia é uma ciência crítica, no entanto não é assim que ela está sendo apresentada nas escolas. Assim, segundo Lacoste (2003, pg. 31) “a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que parece tão perfeitamente ‘inútil’”. Por isso, de acordo com Silva:

(...) a sala de aula da geografia escolar segue,... um modelo pedagógico curricular conteudístico e, fortemente, padronizado em substituição à consciência crítica da maioria da sociedade e de sua participação. Essa lógica funcionalista desvela o pragmatismo que a sociedade ocidental vem mantendo e reforçando no dia-a-dia do fazer profissional da rede pública e privada de ensino, pois essa prioriza, como meta educacional, às políticas educacionais ‘pré-estabelecidas’ em detrimento do currículo real, advindo do cotidiano escolar em seus mais variados aspectos e sua sistematização (Silva, 2002). (in OLIVEIRA, 2006, pg.4).

Aplicação em sala de aula

O uso da Metodologia da Problematização com os alunos do Ensino Médio pareceu, de início, um grande desafio. No entanto, os alunos abraçaram a proposta depois que foi explicado o que ocorreria, quais os objetivos dessa metodologia e como eles trabalhariam. Os alunos compreenderam que seria necessária uma mudança de postura da parte deles, a partir de então seriam agentes na sua produção de conhecimento.

Com esses pontos acertados, passamos para a aplicação desta metodologia no trabalho em sala de aula. De início, a turma foi organizada em grupos de trabalho. Tais grupos seriam responsáveis pelas pesquisas e debates realizados durante as aulas.

Na primeira etapa, a observação da realidade, os alunos fizeram a leitura do texto intitulado “Chuva provoca deslizamentos de terra em Teresópolis, RJ, e fecha ruas” (G1 REGIÃO SERRANA, 2016). Os grupos fizeram a leitura em conjunto, após isso foi feita uma leitura compartilhada. Após a leitura compartilhada os alunos assistiram a uma pequena seleção de imagens referentes ao desastre em questão, então começaram a fazer alguns questionamentos a respeito do fenômeno ocorrido, quais municípios fazem parte desta região fluminense até que um dos grupos perguntou quais os motivos destes deslizamentos acontecerem. Esta pergunta nos fez ir direto para a segunda etapa.

Na segunda etapa, a da identificação dos pontos-chaves, os alunos debateram entre si quais os motivos que levariam a tal problema. O interessante nessa fase foi quantas hipóteses foram levantadas que justificariam a origem dos deslizamentos. Os grupos conseguiram fazer um bom debate onde todos participaram. As intervenções feitas pelo professor conseguiram fazer com que os alunos expressassem suas opiniões, suas experiências pessoais, alguns lembraram de casos similares e de reportagens antigas que falavam sobre deslizamentos e como elas ajudaram na compreensão do tema.

Na terceira etapa, a teorização, os alunos pesquisaram em livros, internet e outras fontes as razões para que esse problema pudesse ocorrer. A pesquisa foi a etapa em que os alunos não contaram com a supervisão do professor devido à inexistência de recursos para que esta fosse realizada na escola. No entanto, neste processo, os alunos se comunicaram com o professor através de redes sociais pedindo algumas orientações. Foi percebido que uma grande variedade de sites foi utilizada, entre eles, acadêmicos, escolares e de periódicos científicos e populares. Esta riqueza de informação serviu para que os alunos pudessem ter diferentes informações e que estas pudessem facilitar a compreensão deles. Além disso, os grupos ainda pesquisaram quais áreas e regiões do estado do Rio de Janeiro são mais propensas à deslizamentos, devido ao seu relevo, uso do solo e conservação da vegetação. Entre as sugestões de pesquisa, foi elencado o Atlas Geográfico Escolar do IBGE e O Estado do Ambiente: indicadores ambientais do Rio de Janeiro.

Na quarta etapa, os alunos debateram, durante as aulas, os possíveis motivos detectados. Esta etapa possibilitou aos alunos uma maior troca de informações. Este debate foi fundamentado nas informações que eles obtiveram com as pesquisas. Nesta fase do trabalho, o professor procurou manter a postura de um orientador, um

facilitador, sempre utilizando uma abordagem dialógica, o que foi de suma importância para o bom andamento dessa etapa da metodologia proposta. Com os conteúdos encontrados os alunos conseguiram perceber que o deslizamento é um dos agentes de transformação do relevo e que este agente pode causar danos significativos caso a dinâmica ambiental não seja respeitada. A partir destes pontos, surgiu entre os grupos a curiosidade de saber quais eram os outros agentes de transformação do relevo e como estes atuavam. Esta curiosidade levou a uma nova aula onde a pesquisa deles sobre o tema foi considerada e debatida para que eles chegassem a uma conclusão geral sobre o assunto.

Concluindo com a quinta etapa, os alunos aplicaram os conhecimentos adquiridos, fazendo uma campanha de conscientização com a comunidade escolar, produzindo cartazes e escrevendo aos órgãos públicos pedindo que medidas sejam tomadas para solucionar o problema dos deslizamentos. Entre as medidas citadas estavam a necessidade de delimitação e fiscalização para não permitir que houvesse mais construções irregulares em áreas de risco; promover uma desocupação/relocação dos moradores das áreas de risco iminente; a promoção do reflorestamento das encostas com sinais agudos de deslizamentos e a utilização de uma espécie de alerta a ser dado para os moradores das áreas de risco quando da previsão de fortes chuvas para estas regiões através de uma interação entre órgãos públicos como a defesa civil, órgãos de previsão do tempo e redes sociais.

O processo de avaliação do trabalho desenvolvido e da aprendizagem dos alunos foi realizado durante todo o processo. Foi evitado assim o erro de realizar uma avaliação que apenas observa o resultado final, uma avaliação que examina sem trazer uma alternativa para que a aprendizagem ocorra de uma forma mais abrangente e que esteja em conformidade com os objetivos da metodologia utilizada.

De acordo com Luckesi (2006, pg. 32) a avaliação “deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”.

Os conhecimentos dos alunos foram usados para realizar uma avaliação bimestral (norma da instituição de ensino). Esta avaliação serviu para que pudéssemos analisar em qual ponto do processo cada aluno estava, assim pudemos identificar, durante as discussões quais pontos deveríamos privilegiar. Além disso, estes conhecimentos foram

importantes para compreender a formação das grandes unidades de relevo identificadas através da produção de uma maquete do relevo do Estado do Rio de Janeiro.

Esta última atividade, em especial, foi interessante por envolver habilidades como o trabalho manual, a leitura e interpretação de mapas e imagens de satélite, o uso de escalas além do trabalho em equipe que foi uma tônica de todo o processo de ensino-aprendizagem. As ideias que tiveram para a solução dos problemas que surgiram mostraram que eles estavam engajados com a nova proposta e que gostaram de ser protagonistas na produção/reprodução do conhecimento. Os alunos perceberam que são capazes de seguir um método científico e produzir conhecimento socialmente importante. Além disso, a valorização dos seus esforços contribuiu para fortalecer a sua autoestima.

Conclusão

A Geografia possui uma série de conteúdos importantíssimos para a vida em sociedade e o conhecimento do meio ambiente e a integração sociedade/natureza são exemplos disso. Por isso, o uso da Metodologia da Problematização é uma boa alternativa para o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos sobre os conteúdos dessa disciplina.

Essa metodologia visa fazer com que os alunos se tornem os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem através da inserção dos mesmos na busca por informação e na atuação deles nos debates e na construção de conceitos e do conhecimento. A forma como a MP foi formulada em etapas propicia que esta produção aconteça de forma gradual e sólida. A pesquisa, a meditação, a troca de ideias, o levantamento e teste de hipóteses foram passos importantes na produção do conhecimento e desenvolvimento do conteúdo. A mudança na atuação do professor também é uma das “inovações” que esta metodologia prega. O professor mediador não pode ser apenas uma possibilidade, mas uma realidade de trabalho pedagógico a ser assumida pelos docentes.


A experiência realizada com a turma de 1º ano do Ensino Médio demonstrou que podemos criar, adotar e desenvolver novas metodologias de ensino. Foi possível perceber que quando os alunos entendem o motivo de aprender determinado conteúdo e são motivados a trabalhar em prol disso, os resultados podem ser muito animadores. Muitos conseguiram desenvolver habilidades que devem ser mais estimuladas no

ambiente escolar, como a pesquisa e o trabalho em grupo. Tais habilidades tão importantes precisam ser estimuladas para que nossos alunos possam ser cidadãos mais prontos para atuar em comunidade.

Concluimos que o uso da MP foi muito proveitoso. Apesar dos alunos não possuírem uma experiência de trabalho nessa nova metodologia, eles saíram-se muito bem. Notamos que o processo de ensino-aprendizagem ocorreu de forma mais sólida, assim como a compreensão e construção de conceitos. Gostaríamos que essa experiência pudesse servir para que outros docentes se interessassem no estudo de outras técnicas e metodologias para o trabalho nas escolas. Esta metodologia pode ser utilizada para o ensino de outros conteúdos, não só da Geografia, mas em outras disciplinas. Podemos antecipar que estamos estudando formas de ensinar outros conteúdos da Geografia com MP, inclusive de forma multi e interdisciplinar. Logicamente, a MP possui algumas limitações e gostaríamos de poder debatê-las em outra oportunidade mostrando como poderíamos encontrar alternativas para o seu uso e como aprofundar sua utilização.

Referências

- BERBEL, Neusi A. Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface — Comunicação, Saúde, Educação*, v.2, n.2, pp. 139-154, 1998.
- BERBEL, Neusi A. Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. *Educ. Pesqui.* vol.38 n°. 2 São Paulo Abr./June 2012 Epub.
- G1 REGIÃO SERRANA. “Chuva provoca deslizamentos de terra em Teresópolis, RJ, e fecha ruas”. Globo.com, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2016/01/chuva-provoca-deslizamento-de-terra-em-teresopolis-rj-e-fecha-ruas.html>. Acesso em 18/10/2016.
- LACOSTE, Yves. *A geografia – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Tradução Maria Cecília França. 7ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.
- OLIVEIRA, Marlene Macário de. A Geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. *Revista Discente Expressões Geográficas*. Florianópolis – SC, N°02, p. 10-24, jun/2006.
- SANTOS, Clézio. A construção e o uso da maquete da Baixada Santista no ensino de Geografia. *Trabalhos Completos 10º Encontro Nacional de prática de Ensino em Geografia*. Porto Alegre, 2009.
- SANTOS, Milton. Grandes empresas dominam política, diz Milton Santos. *Folha de São Paulo*, 2001. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0801200109.htm>. Acesso em 10/08/2016.



POSSIBILIDADES INTERDISCIPLINARES COMO EXPERIÊNCIA EM UMA TURMA DO 4^o ANO: O JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

João Augusto Galvão Rosa Costa*

RESUMO

Este trabalho parte do cotidiano das aulas de Educação Física escolar de uma turma do 4º ano em uma Escola Municipal da rede de Duque de Caxias. Parte do conteúdo jogo como estratégia pedagógica e suas possibilidades interdisciplinares surgidas durante as aulas no diálogo com os alunos e as intervenções realizadas. Utilizamos a observação participante e a imagem como fonte, problematizando a prática pedagógica do professor. Consideramos que pensar o jogo como conteúdo da cultura corporal torna-se fundamental visto que as possibilidades interdisciplinares surgem através das adaptações das regras, materiais, organização do espaço e tempo, condução da aula e construção de outros saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Educação Física. Interdisciplinaridade.

Introdução

Quem não gosta de jogar? Quem nunca criou seu jogo? Quantos de nós não jogamos nas aulas de Educação Física escolar? Que contribuições o jogo pode trazer para a aprendizagem? O jogo por si só é interdisciplinar ou depende da nossa intervenção nas aulas?

Tais perguntas adequam-se ao entendimento de que nas aulas de Educação Física escolar (Efe), podemos usufruir de inúmeras possibilidades de questionamentos ao pensarmos no jogo como um dos elementos da cultura corporal, visto que dentro de seu objeto de estudo, a Educação Física desenvolve conteúdos como os jogos, os esportes, as danças, capoeira, as lutas, os conhecimentos do corpo e a ginástica. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

* Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Licenciado em Educação Física pela UFF. Especialista em Educação Física escolar. Especialista em Docência da Educação Básica. galvao.uff@hotmail.com

Nesse sentido, desenvolver conteúdos nas aulas de Educação Física exige aprofundamento e observação do seu público, bem como pensar nas metodologias de ensino, estratégias e procedimentos para com a temática. Logo, as observações e intervenções nos espaços em que atuamos são fontes de perguntas que nos ajudam a questionar a prática pedagógica.

No cotidiano de uma escola em Duque de Caxias uma perspectiva interdisciplinar começa a ser construída no diálogo com a professora regente da turma do 4º ano do Ensino Fundamental em 2017. Nos espaços, nos tempos da escola e nas observações do cotidiano das aulas de Educação Física escolar, percebemos durante o processo de ensino que a linguagem e vivência da turma desconectava-se dos jogos que exigiam a observação, exploração, comparação e classificação tanto dos materiais, quanto das regras.

Dessa forma, estabelecemos como objetivo compreender as possibilidades interdisciplinares nos jogos desenvolvidos nas aulas a partir da prática pedagógica do professor. Neste sentido a pergunta que norteia este escrito é: Como e quais saberes podem ser construídos na vivência do jogo na perspectiva interdisciplinar?.

Jogo

Selecionamos autores que definem e tratam o tema jogo no contexto educacional, cultural e psicossocial. Os mesmos serão a base para a busca de elementos acerca do embasamento teórico para dialogarmos com as possibilidades de intervenção no contexto interdisciplinar da Educação Física escolar.

Identificamos que Kishimoto (2008) parte do princípio de que devemos saber que tipo de jogo estamos falando, visto que existem diferenças que não podem ser confundidas. Salienta que os jogos podem receber a mesma denominação, mas cada um com sua especificidade.

Tais diferenças são exemplificadas nos aspectos referentes ao faz-de-conta, pois há forte presença da imaginação. As regras são citadas pela mesma autora, visto que “padronizam” alguns jogos como os de tabuleiro no que tange à movimentação das peças. Nos jogos de construção, por exemplo, as representações mentais surgem e as habilidades manuais são trabalhadas. A estratégia também é mencionada como uma

especificidade presente em diversos jogos, mas que não existe um padrão e ela pode ser criada de acordo com os sujeitos que jogam.

Com isso, estabelecer essa organização é tarefa básica para o enriquecimento do processo interdisciplinar. Do ponto de vista da cultura, Huizinga (2007) entende o jogo como elemento da cultura e apresenta características tais como: seu caráter não sério, o prazer, a liberdade, as regras, a ficção e a limitação no tempo e espaço.

Em Callois (1958) observamos que o jogo estimula a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens, nem riquezas e suas regras. Todas essas características podem diferenciar de acordo com a cultura daquele que vive o jogo. Para este mesmo autor os jogos de estratégia representam o oposto do acaso.

Já Brougère (1998) enfatiza a questão do prazer durante o jogo, onde na maioria das vezes o objetivo da criança perante o jogo é vencer, porém mesmo que a criança não vença, o prazer vivenciado durante o jogo pode estimular que a mesma volte a jogar.

Para Freire (1991) o jogo de regras contribui na perspectiva da socialização do sujeito, facilitando a compreensão de relações mais amplas na sua vida. Essas regras vão sendo aprendidas e (re) significadas. Esse comprometimento da criança com o jogo e o jogo com a criança são fundamentais no processo de escolarização.

Na compreensão de Chateau (1987) a regra nasce para a criança no sentido da afirmação do seu eu. Isso implica no processo de submissão dela à regra social como um dos meios que o eu utiliza para se realizar. Com isso, a regra é percebida como instrumento da personalidade, é a ordem colocada em nossos atos.

Tais autores dão consistência na identificação das características do jogo e sua importância na vida dos sujeitos, principalmente por trabalhar valores, questões morais, éticas, emocionais que favorecem a formação do indivíduo. Problematizar o jogo e sua relação com a educação é uma tarefa complexa que determinados autores já sinalizaram. Piaget (2007) afirma que o jogo é a construção do conhecimento que se dá de acordo com cada etapa em que a criança se encontra. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e à lógica.

Com isso, fica evidente em Soares et al. (1992, p.45) que “o jogo satisfaz necessidades das crianças, especialmente a necessidade de ação”. Nesse sentido, o jogo constitui um momento de interação social bastante significativo, estimulando as questões de sociabilidade, motivacionais e de interesse pela atividade. Elas incluem, simultaneamente, a oportunidade de ter diferentes problemas para resolver.

E o Jogo Interdisciplinar?

Diversos autores trataram e ainda tratam a interdisciplinaridade como um dos caminhos para ampliar a formação, o currículo, o diálogo entre as disciplinas e ciências. Japiassu (1976) é considerado um dos pioneiros nas produções referentes a este tema. Sinaliza como a metodologia interdisciplinar sempre irá exigir de nós uma reflexão mais profunda e mais inovadora sobre “o próprio conceito de ciência e de filosofia, obrigando-nos a desinstalar-nos de nossas posições acadêmicas tradicionais das situações adquiridas, e abrir-nos para perspectivas e caminhos novos”. (p.42).

O ato de questionar é uma atitude epistemológica básica que Thiesen (2007) e Fazenda (2008) defende para começarmos o trabalho interdisciplinar no âmbito de compreender quais lacunas existem no processo de ensino aprendizagem, como podemos dialogar com outros saberes sem perdermos a especificidade do ensino crítico e reflexivo, bem como não apenas amarrar os fios, mas uni-los de modo que se constitua em uma espiral.

Nosso foco de estudo está balizado nos jogos com características interdisciplinares. Encontramos algumas pesquisas que usam o termo *jogo interdisciplinar* como instrumento de intervenção na realidade escolar. Os trabalhos de Neuenfeldt et al. (2012) e Ferreira e Santos (2017) trazem esse termo em destaque e atividades voltadas para a atitude interdisciplinar.

Essa categoria de jogo exige um aprofundamento para além da definição do que é jogo em si, pois não estamos falando de qualquer jogo ou apenas no sentido do jogo pelo jogo. Os jogos interdisciplinares redimensionam as práticas exercidas nas aulas de Educação Física Escolar constituindo-se como importante fonte de desenvolvimento, em todos os seus aspectos de modo que:

[...] a criança deve desenvolver harmoniosamente o seu corpo, a inteligência, a afectividade, a criatividade e a sensibilidade, [...] contribuem para o desenvolvimento destes componentes da personalidade, cada qual à sua maneira em determinado aspecto e em determinada idade. (SOLÉ, 1992, p. 19).

Os jogos interdisciplinares perspectivam sua adequação para cada faixa etária, principalmente para o trabalho com crianças. Pensar nas relações entre o abstrato e o concreto, o simbólico e as regras constituem esses processos de adaptação e construção desses jogos. Com isso, os jogos interdisciplinares precisam ser utilizados nas aulas de Educação Física escolar no intuito de mobilizar diversos conhecimentos sem que a área perca sua especificidade.

As Possibilidades Interdisciplinares a partir dos Jogos na Prática Pedagógica nas Aulas de Educação Física

A partir das reflexões deste artigo, caminhamos no sentido de apresentar a experiência no que tange o processo de vivência dos alunos. Optamos por inserir imagens no texto, tecendo comentários acerca da realização, desdobramentos e significados captados ao longo das aulas.

Elegemos a observação participante como instrumento de coleta de dados. Em Gil (2002), a observação participante se encerra na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.

Nesse caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Na primeira aula o objetivo foi identificar o que os alunos compreendem como jogo.

Figura 1: Conversa sobre o que é jogar.



Figura 6 - Autoria própria. 2018.

A figura 1 revela um momento na aula em que os alunos verbalizaram e exemplificaram que para eles o jogar se relaciona com: o divertimento, a brincadeira, o

ganhar ou perder, a aprendizagem e as regras. A partir desse primeiro encontro construiu-se e adaptou-se alguns jogos na perspectiva interdisciplinar. O primeiro jogo foi o “Pique Bandeira Numérico”. Ao falar a palavra “pique bandeira” muitos alunos disseram que já conheciam o jogo.

Huizinga (2007) nos sinaliza como o jogo faz parte da nossa cultura, mas que sua organização e constituição podem variar de acordo com a região, regras e geração. Entretanto, quando mencionamos os números os mesmos “estranharam” e perceberam que era fundamental prestar atenção nos detalhes e modificações das regras em comparação ao jogo tradicional.

Nesse jogo, cada integrante da equipe recebeu uma folha com números de 0 a 10. Cada aluno pôde escolher qual número queria ser. A permanência dos alunos na zona de pontuação caracterizou a marcação dos pontos que se deu através da entrada neste espaço e a soma correta da quantidade sinalizada pelo professor. A atividade terminou quando o número determinado foi formado pelos alunos na zona de pontuação.

Os times estavam divididos e posicionados nos seus respectivos espaços para colocar os números. Alguns alunos puxaram com mais força o barbante e já rasgaram o papel com os números. Após tais ajustes, a atividade foi iniciada.

Figura 2: Pique Bandeira Numérico



Figura 7 - Autoria própria. 2018

O primeiro número falado foi 31 e os alunos deveriam pensar como iriam conquistar o território a partir da soma dos respectivos números de cada membro. Percebeu-se que para os alunos números menores como 12, 15 e 18 eram mais palatáveis. Como estratégias, identificou-se que um grupo usava as mãos para contar e

ver qual número daria. O outro grupo usava o corpo do outro em sua totalidade para contar. A questão dos líderes também foi manifestada nessa atividade, porém de forma mais tranquila sem causar muitos conflitos.

Nessa atividade os alunos tiveram melhor compreensão quando a explicação partia do concreto e curiosamente foram os alunos mais novos da turma, com idade de 9/10 anos, que tinham mais dúvidas sobre a regra. Dialogando com Piaget (2007) realmente nessa faixa etária a demonstração com o corpo corrobora com os processos de pensamento lógico no que tange à capacidade de serializar, ordenar e agrupar coisas em classes, com base em características comuns.

O segundo jogo foi o “Jogo das Formas e Figuras”. Desenhou-se na quadra diversas formas geométricas, números e o nome das cores. Nesse sentido, os alunos foram divididos em vários grupos. Em cada rodada acharam o nome da cor, forma e número correspondente à fala do professor, por exemplo, a figura a seguir tem quatro lados, está desenhada na cor azul e está situada no lado esquerdo da quadra.

Como estratégia e intenção dessas aulas relacionadas ao raciocínio lógico, reunimos os alunos para ratificar o tema e explicar a atividade. Japiassu (1976) e Fazenda (2008) em seus estudos ratificam a atitude interdisciplinar como estratégia no ser e estar no trabalho com a interdisciplinaridade. Com isso dúvidas surgiram como: “Tio, quando tenho que correr para achar a figura?”, “Tio, devemos pensar separado ou em conjunto?”.

Cada grupo organizaria sua estratégia, mas que ao meu comando teriam que correr e achar a figura falada. A primeira pista verbalizada foi uma figura com quatro lados, desenhada na cor azul e situada no lado esquerdo da quadra. Na outra a dica era identificar uma figura parecida com a pirâmide do Egito, com três lados. A outra figura era redonda parecida com uma bola de futebol. A seguinte era a palavra verde escrita na cor azul, depois uma palavra que possuía a letra A duas vezes.

Essa dinâmica de organização dos grupos tem sido satisfatória, apesar de que em alguns momentos os alunos demonstraram estar mais agitados e provocativos. Esses momentos foram identificados na fala após as rodadas, principalmente quando um grupo alcançava o objetivo do jogo primeiro. Na figura 3, exemplificamos o momento em que os alunos acharam a figura correta na quadra:

Figura 3: Jogo das Formas e Figuras.**Figura 8 - Autoria própria. 2018.**

Realizamos uma roda de conversa com os alunos pensando o jogo e as estratégias. Nenhum aluno tinha vivenciado esta atividade. Em relação às estratégias que predominaram, todos os grupos disseram que era fundamental fazer silêncio para ouvir os comandos; dois grupos relataram que observaram o espaço primeiro para depois correr, todavia outros grupos correram assim que a regra para achar a figura foi pronunciada. Essa atividade funcionou dentro do estabelecido como organização e cumprimento de objetivos pela turma.

O terceiro jogo foi o “Jogo Stop”. Na quadra desenhamos uma tabela com temas como, por exemplo: esportes, países, cores, materiais e frutas. Sorteamos uma letra e os alunos nos grupos pensaram na sequência de palavras de acordo com cada categoria. Os grupos escolheram os integrantes que iriam escrever as palavras na tabela, visto que ao final os mesmos gritaram “stop”. Os alunos verbalizaram que foi a primeira vez que tinham visto esse jogo nas aulas de Educação Física.

A primeira rodada foi com a letra F, mas os alunos confundiram a regra do stop. Falavam antes de montar sua sequência de palavras. Paramos a aula para conversar a respeito da importância de seguir essa regra para dar “corpo” ao jogo. Em determinadas letras como V, I e T os alunos tiveram mais dificuldades no que tange à organização e à escrita das palavras.

Figura 4: Jogo Stop



Figura 9 - Autoria própria. 2018.

Os alunos pronunciavam as palavras que estavam organizando em um tom alto, dando oportunidade aos outros grupos de escreverem a mesma palavra. Identificamos que os jogos interdisciplinares exigem variadas formas de agir e pensar e que muitas possibilidades de resolução surgem em um primeiro contato com esses jogos. Porém, como podemos ver, a situação acima não foi percebida inicialmente pelos alunos, mas aos poucos os mesmos foram criando suas estratégias para diminuir essa questão, principalmente o falar baixo e o falar “ao pé do ouvido” do colega.

No que tange às estratégias na realização da atividade, percebemos que os alunos realizaram comentários ao final da aula que apresentavam a categoria fruta e cores como as mais fáceis. Em seguida, esportes e países, visto que a categoria material foi considerada a mais difícil pela maioria dos alunos. Ficou nítido que com o passar do tempo no jogo os alunos escreviam nas categorias consideradas mais fáceis e após essa etapa partiam para as mais difíceis.

Conclusão


Quanto ao processo de aplicação dos jogos interdisciplinares, vivenciou-se jogos que muitos alunos não conheciam e nunca tinham vivenciado. Entretanto, as adaptações realizadas para a perspectiva interdisciplinar favoreceram a exteriorização do trabalho coletivo, a autonomia e a capacidade de estabelecer relações nas regras e materiais utilizados.

Além disso, a atitude interdisciplinar destacada por Japiassu (1976) Thiesen (2007) e Fazenda (2008) esteve presente a todo o momento na explicação dos jogos, favorecendo a ampliação da estruturação do pensamento dos alunos percebida na vivência das estratégias, na organização para atingir o objetivo do jogo, no cumprimento das regras, na constatação da importância de classificar, descobrir, explorar os materiais e espaços delimitados para os jogos interdisciplinares.

Os jogos interdisciplinares devem ser trabalhados nas aulas de Efe e nos diversos componentes curriculares da Educação Básica, principalmente por serem importantes ferramentas de ensino e aprendizagem. Considerou-se que o desenvolvimento e vivência do jogo insere ações que os alunos levarão para a vida em sociedade como aprender a se organizar coletivamente, perceber as diferenças e semelhanças entre os objetos, criar estratégias e atender às regras estabelecidas..

Referências

- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. 1ed. São Paulo: Summus, 1987.
- FAZENDA, I.C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008.
- FERREIRA, D.G; SANTOS, J. P. Jogos de construção interdisciplinar nos anos iniciais. *Revista Eletrônica Mutações. Amazônia*. v.8, n.14, p.1-3, 2017. Disponível em: www.periodicos.ufam.edu.br/relem/article/view/3587/3154. Acesso: 01/03/2018
- FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1992.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: *Jogo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2008.
- NEUENFELDT, E. A; RODRIGUES, W.A; OLIVEIRA, F. W. Jogos interdisciplinares: uma possibilidade de interação criativa. *Caderno pedagógico*. Lajeado. v. 9, n. 1, p. 79-97, 2012. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/847>. Acesso em: 14/10/2017.
- PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. Tradução: Álvaro Cabral. 3 ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- SOLÉ, M. de B. *O jogo infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1992.
- THIESEN, J. da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *PerCursos*. Florianópolis, v. 8 n. 1. p. 87-102, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1541/1294>. Acesso em 18/06/2015.



O TRABALHO COM O GÊNERO JORNALÍSTICO EM AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: COMPREENDENDO AS DIFERENTES RELAÇÕES INTERTEXTUAIS

Carla Aline de Abreu Ayala de Castro*
Matheus Marques Dias **
Wallace Alves Cabral ***

RESUMO

É possível observar que o Ensino de Química na Educação Básica é frequentemente caracterizado pelo trabalho mecânico com conceitos e fórmulas. Tal fato é reflexo, sobretudo, do senso comum, o qual acaba por reforçar a ideia de que práticas de leitura e escrita pertencem somente a áreas do conhecimento que compõem o quadro epistemológico das Ciências Humanas. Considerando tais fatos é que o presente trabalho busca relatar uma atividade dinâmica de leitura e escrita desenvolvida em aulas de Química com estudantes da 1ª série do Ensino Médio de uma escola Estadual da cidade de Dourados – MS, por meio da qual os alunos tiveram que produzir um jornal de Química voltado para a temática “elementos da Tabela Periódica”. As análises mostraram diferentes relações intertextuais nesses textos, além disso, houve uma ressignificação na maneira de aprender e avaliar esse importante conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, escrita, gênero jornalístico e Ensino de Química.

Introdução: Leitura e escrita em aulas de química na educação básica

É considerável, nos cursos de formação de professores de Química, a dificuldade de comunicação por meio da linguagem escrita pelos estudantes (QUEIROZ, 2001). Há uma grande valorização das habilidades quantitativas durante o curso, limitando as habilidades qualitativas. Tal situação fortalece a concepção de que trabalhar questões ligadas à formação do leitor e escritor esteja relacionada somente à disciplina de Língua Portuguesa (CABRAL; FLÔR, 2016).

* Licencianda em Química da Universidade Federal da Grande Dourados. carlaayala@hotmail.com

** Docente da rede Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul. matheusmarquesdias@hotmail.com

*** Docente da Universidade Federal de São João del-Rei. wallacecabral@ufsj.edu.br

Na tentativa de modificar esse cenário, o trabalho com a leitura e a escrita na formação inicial de professores de Química tem sido tema de diversas pesquisas (ALMEIDA; SORPRESO, 2010; DIAS; ALMEIDA, 2010; FLÔR; CASSIANI, 2011; ZANOTELLO; ALMEIDA, 2013; PALCHA; OLIVEIRA, 2014; CABRAL, 2015; CABRAL; FLÔR, 2016). Ao discutir e propor práticas na formação inicial, os acadêmicos em Química, poderão incentivar ações na Educação Básica com maior propriedade e pertencimento.

Levando em conta a necessidade de refletir sobre o papel da linguagem no Ensino de Ciências, Cassiani e Almeida (2005) propõem dimensionar a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos estudantes nas aulas de turmas do 9º ano. Desse modo, com o objetivo de mediar as manifestações dos discentes, as autoras, recorreram aos diferentes gêneros textuais, tais como as histórias de ficção científica, o diário de bordo e a carta. Para as pesquisadoras, várias foram as potencialidades, dentre elas – como foi apontado – a possibilidade de expressão dos seus pensamentos.

Além disso, Cassiani e Almeida (*Ibid.*) procuraram reconhecer os tipos de repetição ocorridos nas produções escritas (e se configuravam-se do tipo empírico, formal ou histórico). Esses tipos de repetições são pensados na perspectiva da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), a qual considera que

Na repetição empírica, o estudante apenas exercita a memória para dizer o mesmo, o já dito em outro texto ou pelo professor; na repetição formal o aluno explicita o já dito, mas com uma nova roupagem, com outras palavras; e na repetição histórica ocorre a incorporação de sentido próprio do estudante à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso, é a autoria na qual, inclusive ocorrem deslocamentos de sentidos (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p.369).

Cassiani e Almeida (*Ibid.*) destacam que muitos registros escritos produzidos pelos estudantes tendem a apresentar um apego à memorização mecânica e à repetição empírica, na tentativa de repetir fielmente o que foi discutido em sala de aula. Seus estudos mostram, ainda, um deslocamento nessa tendência após o trabalho com diferentes formas de escrita nas aulas de Ciências.

Além dessas duas pesquisas apresentadas, outras (ALMEIDA, CASSIANI; OLIVEIRA, 2008; FLÔR, 2009) já foram desenvolvidas na Educação Básica, pensando na formação de sujeitos leitores e escritores em aulas de Ciências. Todos os trabalhos

aqui indicados, seja na formação inicial de professores ou na Educação Básica, fazem uso do referencial teórico e metodológico da AD, tendo como referência principal, no Brasil, a pesquisadora Eni Puccinelli Orlandi. O contato que tivemos com a AD nos faz questionar a não transparência da linguagem, remetendo ao fato de não haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto, os quais estariam apenas esperando para serem decifrados.

Contribuindo com as discussões nesse campo, essa pesquisa, tem como objetivo investigar as relações intertextuais criadas pelos estudantes ao produzirem jornais em aulas de Química. Esses textos foram realizados em turmas da 1ª série do Ensino Médio em uma Escola Estadual localizada na cidade de Dourados no Mato Grosso do Sul (MS). Essa pesquisa é fruto de uma das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Química) desenvolvido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Tal trabalho foi estudado e planejado por toda equipe, porém, foi executado por uma bolsista, supervisionado pelo docente da Educação Básica e orientado pelo docente do Ensino Superior.

Caminhos da Pesquisa

Ao longo do primeiro semestre letivo de 2017, diferentes atividades foram realizadas pelos autores desse trabalho na Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo, localizada, como já referido, na cidade sul-mato-grossense de Dourados. A escola em questão possui os ensinos Fundamental e Médio, ofertados nos três períodos (matutino, vespertino e noturno), além de alguns cursos técnicos profissionalizantes, atendendo, desse modo, aproximadamente 1198 alunos²⁶.

Durante o processo de desenvolvimento das atividades previamente planejadas na escola em questão, percebemos que, ao aproximar a bolsista do ambiente escolar, houve a delimitação do conteúdo curricular e a delimitação das turmas. Sendo assim, quatro turmas da primeira série do ensino médio foram selecionadas para o desenvolvimento das atividades descritas no Quadro 1. Tais atividades foram realizadas ao longo de aulas de 50 minutos de duração cada. Vale ressaltar que, devido à

²⁶ Esses dados estão disponíveis no Projeto Político Pedagógico da escola, disponível em <http://escolamenodora.blogspot.com/p/dicas-pedagogicas.html>

quantidade de material produzido, optamos pela análise dos textos de **apenas** uma das turmas.

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas.

AULAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1	- Aula expositiva e dialogada trabalhando com os conceitos e teorias relacionadas à Tabela Periódica.
2	- Proposição de atividade de escrita; - Orientações para a construção do jornal; - Explicitação dos critérios de avaliação.
3	- Discussão e apresentação dos jornais.

Fonte: elaborado pelos autores.

Com intuito de aprofundar a discussão das atividades apresentadas no Quadro 1, abaixo faremos uma breve apresentação das ações desenvolvidas aula a aula.

Aula 1. O primeiro contato com os alunos pertencentes a três turmas distintas do período matutino da 1ª série do Ensino Médio configurou-se como uma aula expositiva e dialogada, na qual foram discutidos conceitos relacionados à Tabela Periódica. É importante ressaltar que a escolha do trabalho com essa temática foi realizada pela bolsista do PIBID, e aprovada pelo professor responsável pela disciplina de Química na escola em que a presente pesquisa foi desenvolvida. Por meio da utilização de recursos audiovisuais (*data show*) foram retomados os conteúdos referentes à Tabela Periódica de modo a estabelecer uma dinâmica de ensino e aprendizagem. Isto é, buscamos trabalhar com base em tabelas periódicas interativas e em exemplos que se aproximassem ao máximo do cotidiano e realidade dos alunos. O uso de recursos audiovisuais despertou a atenção dos discentes, que participaram intensamente da aula, trazendo para ela, inclusive, outros exemplos de elementos químicos e seus usos no dia-a-dia.

Aula 2. Após esse primeiro momento, no qual os alunos puderam estabelecer um contato mais interativo com conceitos referentes à Tabela Periódica, passamos à proposição de uma atividade diferenciada, a qual se baseou em uma produção escrita. Explicamos, pois, aos alunos que eles deveriam desenvolver um gênero textual específico: o jornal. Para isso eles deveriam, no entanto, utilizar elementos da Tabela Periódica. Após um estranhamento inicial por parte dos alunos, a bolsista responsável por desenvolver tal atividade passou as orientações necessárias para que eles

produzissem o jornal: respeitando as características estruturais do gênero. Os alunos foram, então, divididos em grupos (de quatro a seis integrantes), tendo o prazo de um (1) mês para produzir o material. Ao longo desse prazo, eles foram acompanhados de perto pela bolsista responsável, bem como pelo professor da disciplina. A fim de auxiliá-los, a bolsista também os acompanhou ao laboratório da escola, aonde eles puderam apresentar seus resultados preliminares, a partir dos quais pudemos direcionar melhor a produção do gênero em questão. Os critérios de avaliação da produção a ser entregue pelos alunos também foram bem estabelecidos durante esse período. Seriam avaliados: respeito à estrutura do gênero jornal, criatividade (trazer histórias, quadrinhos, palavras-cruzadas, etc.), conteúdo (era necessário trabalhar apenas com a produção de notícias relacionadas aos elementos da tabela periódica) e a estética do jornal entregue.

Aula 3: O último momento desse processo foi a entrega dos jornais – e versão digital, via e-mail – para o professor da disciplina e para a bolsista responsável.

Visando resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos, os estudantes serão identificados por nomes fictícios criados pelos autores.

O corpus de análise e o dispositivo teórico: delimitando as análises

O *corpus* de análise se constitui a partir dos cinco jornais que foram produzidos pelos 5 grupos formados em uma turma da 1º série do Ensino Médio. Dentro disso, pensamos que os dizeres dos estagiários se constituem como um texto, sendo “[...] a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. [...] Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2012 p. 63). O conjunto formado pelos textos dos estudantes remeterá às diferentes relações intertextuais estabelecidas.

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (ORLANDI, *Ibid.*, p. 64).

O dispositivo teórico – “constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise de discurso” (ORLANDI, 2015, p. 29) – foi construído com base no conceito de *intertextualidade*, como construído no interior do quadro epistemológico da AD. Essa noção nos mostra que um texto estabelece relação com outros textos (possíveis, existentes ou imaginários). Os sentidos que são lidos em um texto não estão necessariamente nele. Ou seja, o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos (ORLANDI, 2012). Esse fato revela a complexidade do processo de leitura, Uma vez que “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 2012, p. 13).

Nesse contexto, visando analisar algumas das relações intertextuais a partir da leitura dos jornais, apresentaremos alguns enfoques desse material produzido.

O jornal em aulas de química: possibilidades de diferentes relações intertextuais

Como discutido no item anterior, cada grupo ficou responsável por elaborar um jornal, trazendo leituras que contemplavam o elemento químico indicado. Sabemos que esse gênero textual possui características específicas, por exemplo, a linguagem deve ser

Figura 1: Capa do jornal 5.



Figura 10 - Elaboração do grupo 5.

Figura 2: Capa do jornal 3

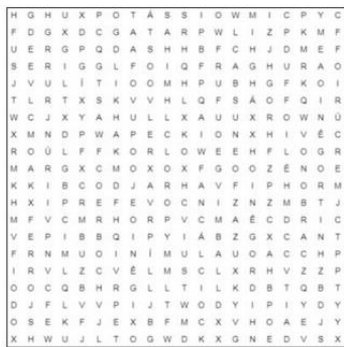


Figura 11 - Elaboração do grupo 3.

clara e objetiva. Além disso, elementos como cabeçalho, manchete, chamada, fotografia, notícias extras e diversos outros itens compõem esse gênero. Por isso, como visto no Quadro 1, dentre as atividades, houve a discussão em sala de aula sobre as principais características desse gênero.

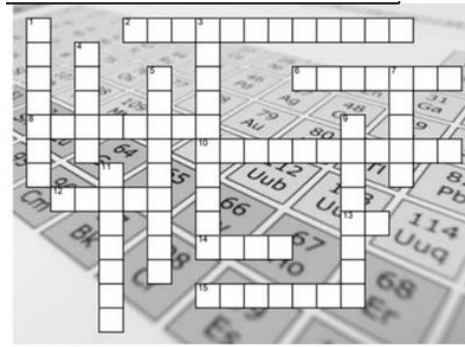
Como pode ser analisado nas figuras 1 e 2, em maior e menor escala, os diferentes elementos pertencentes a esse gênero textual foram apresentados. Nesse processo, o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso de ferramentas digitais e à criatividade são evidenciadas. Como discute Cassiani e Almeida (2005), trabalhar com diferentes gêneros textuais em aulas de Ciências podem promover o desenvolvimento da escrita e a criatividade, além do maior empenho e empolgação.

Figura 3: Criação de caça-palavras.



Fonte: Elaborado pelo grupo 2.

Figura 4: Criação de palavras cruzadas.



Fonte: Elaborado pelo grupo 5.

Nesse trabalho criativo, a busca por diferentes textos que compusessem o jornal aparece, estabelecendo, assim, as diferentes relações intertextuais. Cabe destacar aqui que, ao propor essa atividade, há uma aproximação dos conceitos químicos (estudados ou não) com o mundo real, pois, ao buscar as informações, pode-se observar que muitas delas estão interligadas aos fenômenos químicos naturais. Por exemplo, na figura 2, existem chamadas de notícias sobre a chuva ácida, poluição de águas e rios, camada de ozônio, tintura para cabelos e outras.

Apesar dessa potencialidade de aproximação com o mundo real, ao adentrar nas páginas de discussão dos jornais observamos a recorrência da repetição empírica, havendo cópias da internet. Em alguns momentos temos a repetição formal, ou seja, uma outra forma de dizer aquilo que foi dito (ORLANDI, 2012). Ao assumir a autoria, em menor escala, temos a repetição histórica, a qual esteve presente principalmente nos

“caça-palavras”, “cruzadinhas” e “venda de elementos químicos”. Mesmo não sendo o enfoque desse artigo analisar os movimentos de autoria nos textos, cabe incentivar, em trabalhos futuros, produções textuais que avancem rumo à uma repetição histórica.

Um gênero textual sempre estabelecerá relações intertextuais com outro(s) gênero(s), e é por esse motivo que compreender o funcionamento desses gêneros é importante tanto para a produção como para a compreensão. É diante dessa ideia central que, ao analisar os cinco jornais produzidos, diferentes relações intertextuais são evidenciadas e apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2: Apresentação dos grupos e as respectivas relações intertextuais.

Grupos	Relações intertextuais
1	<ul style="list-style-type: none"> ○ Origem da tabela periódica; ○ Como são produzidas as joias com o metal ouro? ○ Divisão e classificação da Tabela periódica.
2	<ul style="list-style-type: none"> ○ A Química da tatuagem; ○ Curiosidades sobre alguns elementos químicos; ○ A importância das forças intermoleculares.
3	<ul style="list-style-type: none"> ○ A Química envolvida nas tintas de cabelo; ○ Poluição do ar e dos; ○ Camada de ozônio; ○ Chuva ácida; ○ Efeito estufa;
4	<ul style="list-style-type: none"> ○ O que são meteoritos? ○ O comércio envolvido em tornos dos principais metais da tabela periódica; ○ O que é silicato?
5	<ul style="list-style-type: none"> ○ A Química do amor; ○ Relação entre química e poesia; ○ Extração e a importância do elemento químico Fósforo; ○ Curiosidades em torno de alguns elementos químicos.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisar o Quadro 2, é perceptível as diferentes relações intertextuais possibilitadas a partir da produção desse gênero textual, variando entre conceitos químicos e relações desses com o cotidiano. É notório também as diferentes fontes utilizadas para a produção dos jornais, o que foi incentivado pelo docente e pela bolsista do PIBID durante esse processo.

Palcha e Oliveira (2014), ao trabalharem com um conto literário chamado “A evolução do ovo” e uma produção textual, evidenciaram em suas análises aspectos extratextuais (manifestação cultural, social e científica), intratextuais (criação, imaginação, personagens) e intertextuais (relação com outros textos). Assim como no

trabalho desses autores, elementos intratextuais e extratextuais também podem ser encontrados. Nesse sentido, salvo as diferenças entre as pesquisas, concordamos que “[...] a proposta possibilitou-lhe refletir em novos horizontes e que, por consequência, ao propor a leitura de um texto literário, considerou os ditos e os não ditos, as expressões culturais e científicas que muitas vezes o ensino não é capaz de abarcar com plenitude” (PALCHA; OLIVEIRA, 2014, p. 112).

Considerações finais

A partir dessas potencialidades destacadas, podemos dizer que houve uma ressignificação na maneira de aprender e avaliar a Tabela Periódica. Indo de encontro com isso, tal como discute Mortimer, Machado e Romanelli (2000), o estudo da Tabela Periódica tem sido de grande dificuldade pelos estudantes, principalmente pela sua abstração. Geralmente o conteúdo é trabalhado de forma mecânica em que os alunos acabam por memorizar suas propriedades e demais informações, dificultando a compreensão verdadeira da sua importância e utilidade na Química e demais Ciências.

Por fim, destacamos que outras atividades envolvendo os diferentes gêneros textuais em aulas de Química devem ser incentivadas, buscando o afastamento da concepção de que a trabalhar essas questões é de responsabilidade exclusiva do docente de Língua Portuguesa.

Referências

- ALMEIDA, M. J. P. M; CASSIANI, S; OLIVEIRA, O. B. *Leitura e escrita em aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.
- ALMEIDA, M. J. P. M; SORPRESO, T. P. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. São Paulo, v.10, n.1, 2010.
- CABRAL, W. A. *Movimentos de leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado*. Dissertação de mestrado. PPGGE/UFJF. 2015.
- CABRAL, W. A; FLÔR, C. C. C. (Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de Estágio Supervisionado em Química: com a palavra, os estagiários. *Ensaio*. Belo Horizonte, n. 3, v. 18, p.51-64, 2016.
- CASSIANI, S; ALMEIDA, M. J. P. M. Escrita no Ensino de Ciências: autores do ensino fundamental. *Ciência & Educação*. Bauru. v.11, n.3, p. 367-382, 2005.
- DIAS, R. H. A; ALMEIDA, M. J. P. M. A repetição em interpretações de licenciandos em física ao lerem as revistas Ciência Hoje e FAPESP. **Ensaio**. Belo Horizonte, n. 3, v. 12, p.51-64, 2010.
- FLÔR, C. C. *Leitura e formação de leitores em aulas de química no ensino médio*. Tese de doutorado. PPGECT/UFSC. 2009.
- FLÔR, C. C; CASSIANI, S. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica? *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*. São Paulo, v.11, n.2, p. 67-80, 2011.
- MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. A Proposta Curricular de Química do Estado de Minas Gerais: Fundamentos e Pressupostos. *Química Nova*, vol. 23, n. 2, p. 273-283, 2000.
- ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10.ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.
- ORLANDI, E.P.. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) *Discurso e textualidade*, Campinas: PONTES, 2015, p. 13 – 35.
- PALCHA, L. S; OLIVEIRA, O. B. A evolução do ovo: quando leitura e literatura se encontram no Ensino de Ciências. *Ensaio*. v.16, n.1, p. 101-114, 2014.
- QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em Química. *Química Nova*. São Paulo. v.24, n.1, p.143-146. 2001.
- ZANOTELLO, M; ALMEIDA, M. J. P. M. Leitura de um texto de divulgação científica em uma disciplina de física básica na Educação Superior. *Ensaio*. Belo Horizonte, n. 15, v. 3, p.113-130, 2013.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DE EXPERIMENTOS E MNEMÔNICOS NO ENSINO DE CIRCUITOS ELÉTRICOS PARA ALUNOS DA ZONA RURAL

Bianca Martins Santos*
Márcio Roberto Silva Gomes**
Gabriel Lucas Carmo de Souza***

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar uma experiência sobre ensino física executada, com o uso de experimentos e mnemônicos como recurso pedagógico facilitador para o processo ensino-aprendizagem, especificamente no conteúdo sobre associações de resistores e capacitores.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. Física. Experimento. Mnemônicos.

Introdução

É bem conhecido o fato de que para existir a troca de informações ou a construção do conhecimento, faz-se necessário o uso da linguagem verbal, escrita, de simbologia, da fala, entre outros. Nesta perspectiva, pode-se imaginar a angústia de um indivíduo quando deseja passar uma mensagem, mas o receptor não entende. O processo inverso também causa desconforto, no qual faz-se necessário a interpretação de uma mensagem, entretanto o mesmo não tem domínio sobre a linguagem para decodificar tal instrução. Neste sentido, a interação estabelecida entre o ensino/aprendizagem caracteriza-se pela seleção, preparação, organização e sistematização didática dos conteúdos para facilitar o aprendizado dos alunos.

* professora da Universidade Federal do Acre (UFAC), docente vinculada aos programas de pós-graduação do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF/ Polo Ufac) e Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM/UFAC). bianca8ms@gmail.com

** Discente do curso de Licenciatura em Física e bolsista do PIBID da Universidade Federal do Acre. marcio.robert@live.com

*** Discente do curso de Licenciatura em Física e bolsista do PIBID da Universidade Federal do Acre. gabriellucasufac@gmail.com

Simplificar o conhecimento científico, sem mudar o conteúdo essencial aproxima o aluno de algo antes desconhecido. Seria este um caminho a se propor: Falar a mesma língua do aluno (BRAIT; MACED; SILVA; SOUZA, 2010, p. 1-15).

Com isso, os estudos sobre as teorias de aprendizagem vêm aperfeiçoando o docente na sala de aula, como disse Bigge “o homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende” (BIGGE, 1977, p. 3).

O docente exerce um papel de transformador, capaz de produzir em seus alunos o interesse em estudar, ter uma profissão, cursar cursos de nível superior, entre outras possibilidades de se estabilizar e ser atuante no mundo em que vive. Para isso, cabe ao professor sempre repensar e aperfeiçoar a sua prática, desempenhando o papel de professor/pesquisador na área de ensino (SCHNETZLER, 2002, p. 14-24). Estes são questionamentos importantes tanto para o aluno quanto ao professor sem distinção de nível escolar. Para modificar este quadro de pouca qualidade de ensino e aprendizagem, deve-se diversificar as aulas tradicionais, aquelas onde o professor passa a maior parte do tempo em sala exibindo oralmente o conteúdo, atribuindo ao aluno apenas um papel inerte na relação entre ensino e aprendizagem (SILVA, 2016, p. 129-130). Segundo David P. Ausubel a aprendizagem significativa ocorre quando um novo conhecimento se apoia no precedente (subsunçores), de forma significativa, onde de alguma forma a área cognitiva do indivíduo é modificada (SILVA; SCHIRLO, 2014, p. 36-42).

Contudo, os desafios para o ensino e aprendizagem de qualidade dependem também dos discentes. Quando o aluno não possui base teórica e baixo conhecimento do vocabulário relacionado a certo conteúdo, por não saber o conceito anteriormente, acarreta na falta de subsunçores para esse aprendizado (BALLESTERO; ARRUDA; PASSOS; SILVA, 2015, p. 1-20), conforme a proposta de aprendizagem significativa de David P. Ausubel. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta um relato de experiência para o ensino de física, especificamente sobre o assunto de circuitos elétricos, com objetivo de mostrar que o professor tem que buscar meios diferentes de ensino para que os alunos consigam conectar os conhecimentos prévios com os “novos” propostos em sala de aula, deixando claro para o aluno que não existe somente uma forma de aprender e sim um vasto leque de opções para obter o conhecimento. A atividade proposta se destinava ao público rural, ou melhor, estudantes das imediações

da zona rural de Rio Branco-AC, onde grande parte dos discentes moram no “ramal” ou na “colônia”, como popularmente é conhecido. Na aula foi utilizada experimentos com objetivo de medir a resistência equivalente e a capacitância equivalente de um circuito em série e em paralelo, uma vez que a experimentação pode ser utilizada como um recurso para promover a compreensão da teoria (ARAÚJO; ABIB, 2003, p. 176-194; BATISTA; FUSINATO; BLINI, 2009, p. 184-188; CAPELARI; ZUKOVSKI, 2009, p. 12-16).

Vale destacar que o ensino de física para o nível médio apresenta desafios para professores e alunos. Aos docentes cabe planejar aulas dinâmicas para motivar os estudantes a se questionarem, buscando explicação científica de como ocorrem os fenômenos da natureza, de forma a aguçar nos alunos a observação do mundo ao seu redor e argumentação sobre as situações físicas que os cercam (PATY, 2003 p. 9-26). No entanto, mesmo considerada uma disciplina “difícil” por grande parte dos discentes, esta pode se tornar fascinante quando apresentado de forma a priorizar o conhecimento de entender e descrever situações da natureza presentes no cotidiano. Aos estudantes da componente curricular de física cabe o papel de estar atento às aulas e constantemente estudando, para adquirir as habilidades de abstração, raciocínio lógico, noção espacial, entre outras. Neste cenário, surgem estratégias didáticas para alcançar o ensino de qualidade e aproximá os estudantes do que podemos chamar de alfabetização científica (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 59-77).

Desenvolvimento

A metodologia utilizada no trabalho consiste de um estudo de caso (YIN, 2015) sobre a aplicação de sequência didática (Quadro 1) sobre circuitos elétricos para uma turma de 3º ano do Ensino Médio da Escola Dr. Santiago Dantas, localizada na imediações da zona rural da cidade de Rio Branco, Acre. A atividade faz parte do conjunto de ações desenvolvidas pelos graduandos de Licenciatura em Física da Universidade Federal do Acre (UFAC) que participam do Subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/Física - UFAC). Vale ressaltar que as atividades do PIBID/Física para as duas turmas de 3º ano da escola são realizadas no contra turno, onde as aula regulares ocorrem no turno da tarde e pela

manhã os alunos são convidados uma vez por semana a participarem da atividade intitulada “Praticando a Física”, planejada e executada pelos bolsistas do PIBID sob a orientação da coordenadora do projeto.

São utilizados mnemônicos e experimentos, e a avaliação sobre a aula proposta é analisada por meio de um questionário opinário aplicado ao final das atividades. Este inclui questões abertas e fechadas, onde o levantamento de dados e análise de informações será realizado de forma qualitativa e quantitativa (FERREIRA, 2015, p. 173-182).

Quadro 1: Sequência Didática

Etapa	Descrição da Sequência Didática
1º	Apresentação dos conceitos sobre circuitos elétricos e seus componentes com ênfase no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
2º	Apresentação do experimento “associações de capacitores e resistores” e manuseio por parte dos alunos.
3º	Discussão relacionando os conceitos físicos abordados nas questões com o cotidiano.
4º	Resolução por parte dos alunos de questões sobre o tema.
5º	Aplicação de um questionário para coleta de dados sobre a atividade.

Fonte: Elaboração própria.

A primeira etapa da sequência didática, conforme a Tabela 1, refere-se à apresentação da teoria inicial sobre circuitos elétricos, introduzindo os conceitos básicos como resistor, capacitor, corrente, diferença de potencial, potência e consumo de energia. Utilizou-se questionamentos para motivar a participação dos alunos e instigar a curiosidade sobre o assunto, como por exemplo, “O que você entende sobre a palavra corrente elétrica?” ou “Você poderia citar exemplos onde a corrente elétrica que aparece no seu dia-a-dia?”, entre outras. Neste ponto se aplica a teoria da aprendizagem significativa, onde o professor exerce o papel fundamental de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e relacioná-los aos conceitos que serão ensinados. Ao final da breve discussão sobre corrente elétrica, a definição, função e relações matemáticas foram apresentadas aos alunos. Inúmeras questões foram levantadas na busca de exemplificar da melhor forma possível o fenômeno físico, para que as dúvidas pudessem ser sanadas e para que o interesse pela física, ciência e tecnologia aumentasse cada vez mais.

Vale ressaltar que alguns mnemônicos (técnicas de memorização) foram utilizados para facilitar a fixação do conteúdo. Foram utilizadas na aula, frases criadas, muitas vezes até bobas, para representar as fórmulas ou conceitos físicos, como por exemplo: para a 1ª lei de ohm, expressa matematicamente pela fórmula $V = R \cdot i$, sendo V (tensão elétrica), R (resistência elétrica) e i (corrente elétrica), relacionamos a frase “Quem **Vê Ri**”, ou até mesmo $P = V \cdot i$, sendo P (potência elétrica), V (tensão elétrica) e i (corrente elétrica) com a frase “**P**oxa **V**ida”, tornando a sala de aula um ambiente de descontração, criatividade e satisfação. Objetivando mostrar aos alunos que não era tão complicado guardar a fórmula matemática que expressa o conceito físico na mente. Ressalta-se aqui que as frases passadas na aula representava apenas uma forma de lembrar a expressão, bem como o fato dos alunos poderem criar as próprias frases para ajudá-los a lembrar de outras equações. É importante frisar que o conceito físico e o significado das formulas foram amplamente discutidas em sala, de forma a promover não só a memorização das expressões, como também o entendimento sobre as mesmas.

Em seguida, apresentamos os experimentos aos alunos, que consistem na medição da resistência equivalente de circuitos com dois resistores em série e paralelo, bem como da capacitância equivalente da associação de dois capacitores em série e paralelo; ambos usando o multímetro. Na oportunidade foi apresentado exemplos de aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos que possuem resistores e capacitores, como uma tomada para carregar celular aberta (Figura 1) e outros equipamentos presentes nas residências de todos. Para o experimento, foram utilizados os seguintes materiais: 1 (uma) placa protoboard de 400 pontos, 2 (dois) resistores de $10 \text{ k}\Omega$ cada, 2 (dois) capacitores de $1000 \mu\text{F}$ cada e 1 (um) multímetro digital laranja Holster cinza – MINIPA-ET2095, conseguimos levar três conjuntos desse material, formando então três kits. Na aula, primeiramente foram ensinados o manuseio dos componentes eletrônicos aos estudantes que agruparam-se formando três equipes de acordo com quantidade de kits disponíveis. Posteriormente, as associações, medições e cálculos matemáticos do circuito construído com os resistores e capacitores foram executados pelos próprios alunos, veja a Figura 1.

Figura 1: Momentos da aplicação da aula e os equipamentos utilizados.

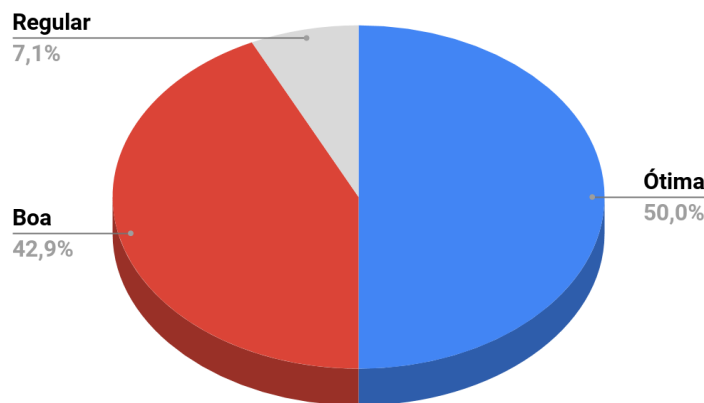
Fonte: Elaboração própria.

Com relação a execução da atividade, vale ressaltar que durante o experimento os alunos demonstraram muito entusiasmo em aprender e aplicar na prática as associações de resistores na protoboard. A terceira etapa da sequência visa a discussão para relacionar os conceitos físicos abordados na teoria aplicado no cotidiano. Nesta situação, esperava-se que os estudantes trabalhassem a compreensão e revisão, desenvolvendo a habilidade de descrever com maior facilidade o assunto abordado. Como quarta etapa, questões sobre o tema foram resolvidos pelos estudantes inicialmente, e posteriormente com o auxílio do professor. Tal etapa estabelece o caráter avaliativo do método utilizado, investigando se realmente o mesmo facilitou ou não o aprendizado e se o aluno foi capaz de resolver as questões propostas sem grandes dificuldades, ou seja, se teve a autonomia de identificar o que era perguntado nas questões e como começar a resolver, estávamos interessados em saber se os alunos conseguiam reconhecer as grandezas apresentadas, relacioná-las a qual expressão física era necessária recorrer e por fim ter o domínio matemático para solucionar o problema. Esperava-se nesta etapa que os estudantes resolvessem as questões de forma correta e com segurança. Durante a aula foi possível observar que os estudantes adquiriram segurança e resolveram as questões do conteúdo de circuitos elétricos sem grandes dificuldades, aplicando a teoria aprendida na etapa 1 e promovendo um feedback ao

que foi planejado pelos professores. Embora, alguns tenham apresentado um pouco de dificuldades na parte final da solução das questões, que envolvia o domínio matemático para resolver os cálculos.

E por fim, a última etapa da sequência incluiu a aplicação de um questionário avaliativo. A aplicação da sequência didática teve a duração total de 2 h. Participaram da atividade e responderam o questionário, o total de 14 alunos. As informações fornecidas pelos participantes da pesquisa ao questionário foram analisadas. Os resultados aqui apresentados são referente aos dados coletados no questionário. A primeira pergunta investigava o que os estudantes acharam da aula, tendo como opção de respostas: Ótima, Boa, Regular e Ruim. O gráfico apresentado na Figura 2, mostram os resultados para esta pergunta. Observe que a soma de 92,9% dos estudantes acharam a aula boa ou ótima, e apenas um dos alunos marcaram a opção regular e nenhum dos entrevistados relatou que a aula foi ruim. Verifica-se no contexto geral que a aula foi avaliada como boa e obteve boa aceitação por partes dos estudante.

Figura 2: Percentual das respostas fornecidas pelos estudantes sobre o que acharam da aula.



Fonte: Elaboração própria.

É importante frisar que o público alvo da aula proposta era alunos das imediações da zona rural de Rio Branco, e o uso de experimento de medição (com resistores, capacitores, protoboard e multímetro) representa uma metodologia nova para eles, já que a escola não possui laboratório de física ou ciências, e os alunos têm mais contato no dia a dia com atividade agrícolas, onde muitos ajudam os pais nas tarefas da “colônia” onde moram (plantação e criação de animais de pequeno porte). A segunda etapa do questionário concentra-se em averiguar se a metodologia adotada na aula facilitou a compreensão dos conteúdos de física e a fixação dos mesmos, bem como se

o uso de experimentos são tidas como válidas e importantes pelos estudantes. A sequência das três perguntas inseridas neste contexto, estão apresentados na Tabela 1, com as respectivas respostas. Quando indagados se a metodologia lembrou e ajudou a fixar o conteúdo com maior facilidade, observou-se que 92,86% dos entrevistados afirmaram que sim, confirmando o fato de que o estudante ao participar da aula e manusear o experimento, favorece a construção do conhecimento, pois o mesmo participa ativamente deste processo. No questionamento seguinte, ainda na Tabela 2, verificou-se por unanimidade que o uso de mnemônicos para o ensino de física, basicamente frases curtas que ajudam a lembrar as relações entre as grandezas físicas, teve boa aceitação entre os entrevistados, legitimando o uso do mesmo durante a presente atividade. Verificou-se ainda que todos os estudantes entrevistados ainda relataram que deveria ter mais aulas diferenciadas na escola, em suas aulas regulares.

Tabela 1: Perguntas do questionário e suas respectivas respostas

Pergunta	Resposta	
	Sim	Não
Você lembrou e fixou o conteúdo com mais facilidade?	92,86%	7,14%
O uso de frases que lembram as equações de eletricidade (mnemônicos), facilitaram você a compreender e fixar o conteúdo?	100%	-
Você acha que deveria ter mais aulas assim na escola?	100%	-

Fonte: Elaboração própria.

A última pergunta investigou se o uso da medição experimental dos circuitos em série e em paralelo, ajudaram na compreensão e fixação do conteúdo com maior facilidade. Os resultados mostram que todos os estudantes informaram que sim, demonstrando que a grande maioria dos entrevistados gostaram da metodologia utilizada e elogiaram o uso de experimentos como recurso didático. Vale ressaltar que embora o uso de experimentos esteja bem consolidado em escolas equipadas com laboratórios e kits experimentais, esta realidade não foi evidenciada na presente pesquisa e escola em particular. A pergunta em questão ainda demandava uma justificativa, veja algumas citações descritas por alguns alunos na Tabela 3. Observe que entre as justificativas, o fato do estudante participar efetivamente da aula através do manuseio do experimento está presente.

Quadro 2: Pergunta aplicada ao formulário e respostas dos alunos.

<p><u>Questão:</u> O uso da medição experimental dos circuitos em série e em paralelo, ajudaram você a compreender, e fixar o conteúdo de forma mais fácil? Justificativa dos alunos que responderam SIM.</p>	
Aluno 1:	<i>“Pois tem uma associação com a aula e interação.”</i>
Aluno 2:	<i>“Ajuda a ver como acontece de verdade.”</i>
Aluno 3:	<i>“Sim, pois quando depararmos com qualquer questão relacionado ao conteúdo, iremos lembrar da prática.”</i>

Fonte: Elaboração própria.

Observou-se ainda que a curiosidade por conceitos físicos aumentava à medida que os alunos manipulava os experimentos, interagindo com novos equipamentos e descobrindo um novo lado da física. Assim, este artigo visa ilustrar a importância do contato dos alunos do ensino médio, da zona urbana ou zona rural, com a física experimental, bem como a necessidade do professor estimular aos estudantes estabelecer relação entre a física teórica estudada em sala com o seu cotidiano.

Conclusão

O presente trabalho apresentou o relato de experiência da ministração de uma aula de física sobre associação de resistores e capacitores, para estudantes das imediações da zona rural de Rio Branco-AC. O público alvo da pesquisa são alunos que possuem geralmente aulas teóricas e com o uso do livro didático como recurso pedagógico. Assim uma aula experimental desenvolvida no contraturno foi proposta e aplicada por bolsistas do PIBID/Física - UFAC. Ficou evidente a mudança de postura por parte dos discentes durante o experimento, para isso ocorrer, no início da aula os docentes convidaram a turma a imaginar o universo da eletricidade dentro da realidade individual de cada um, confirmando o que a teoria de Ausubel sustentava, colocando os conhecimentos prévios como chave para a aprendizagem significativa (SILVA, 2014, p. 127-151). Inicialmente os estudantes não se identificaram com a atividade proposta por não estarem acostumados com esta metodologia. No entanto, com a explicação detalhada teoria/experimento e o manuseio do mesmo, os alunos se envolveram plenamente com as tarefas propostas, efetuaram as medidas da resistência e capacitância

equivalente, além de resolverem matematicamente as questões propostas na sala de aula.

Comparando o comportamento dos alunos entre o início da aula e após a experimentação, foi possível observar o entusiasmo dos estudantes nos questionamentos que surgiram. Verificou-se ainda que é de suma importância o uso de experimentos no ensino de física durante o ensino médio. O uso desse tipo de atividade dentro da prática docente atrai o interesse de muitos alunos, sendo um instrumento promissor para atingir os objetivos pedagógicos. Além de formar discentes atuantes no mundo que vive, inseridos no mundo tecnológico, ou melhor, pessoas alfabetizadas cientificamente.

Referências

- ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. São Paulo, *Revista Brasileira de Ensino de Física*, 2003.
- BALLESTERO, H. C. E.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; SILVA, M. R.; o aprendizado da sintaxe da linguagem física. Porto Alegre, *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 2015.
- BATISTA, M. C.; FUSINATO, P. A.; BLINI, R. B.; reflexões sobre a importância da experimentação no ensino de física, Paraná, *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 2009.
- BIGGE, M. L. *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- BRAIT, L. F. R.; MACED, K. M. F.; SILVA, F. B.; SILVA, M. R.; SOUZA, A. L. R. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Jataí, *Itinerarius Reflectionis*, 2010.
- CAPELARI, D.; ZUKOVSKI, S. N. S.; a importância da física experimental no cotidiano e a educação. Paraná, *Revista F@ciência*, 2009.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. São Paulo, *Revista Mosaico*, 2015.
- PATY, M. A ciência e as idas e voltas do senso comum. *Scientle Studia*, 2003.
- SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. Rio Grande do Sul, *Investigações em Ensino de Ciências*, 2011.
- SCHNETZLER, R. P.; *A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: Conquistas e Perspectivas*. São Paulo, Quim. Nova, 2002.
- SILVA, R. M.; situações-limite na formação de professores de ciências na perspectiva freireana: da percepção da realidade à dimensão pedagógica. Porto Alegre, *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 2016.
- SILVA, S. C. R.; SCHIRLO, A. C.; teoria da aprendizagem significativa de ausubel: reflexões para o ensino de física ante a nova realidade social, Paraná, *Imagens da educação*, 2014.
- YIN, Robert K; *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman editora, 2015.