



APRESENTAÇÃO

Vitória Azevedo da Fonseca

Neste segundo número de 2016, da EBR – **Educação Básica Revista**, continuamos a apresentar uma variedade de áreas de conhecimento, relacionadas ao ensino na Educação Básica.

Dentre os artigos, Roberta Rodrigues Ponciano, Luciene Correia Santos de Oliveira Luz e Adriana Cristina Omena dos Santos apresentam uma intervenção pedagógica realizada nas aulas de sociologia com alunos da EJA, no Instituto Federal de Goiás, considerando as especificidades locais. Marcilene Rosa Leandro Moura traz uma discussão sobre a importância da inclusão do cinema no processo de formação de docentes a partir da análise do projeto “Cinema vai à Escola”, no estado de São Paulo. Rutemara Florêncio analisa representações sociais sobre a disciplina História de alunos do Ensino Médio em Boa Vista, Roraima. Maria Thereza Azevedo apresenta o processo de realização de um audiovisual, voltado para o Ensino Fundamental de História, que dialoga com a ideia de eixos temáticos, intitulado *Imagens da Cidade* e, por fim, Valdoir Dutra Lira e Janete Gonçalves Lira, que relatam o desenvolvimento de um processo de elaboração e debate sobre o Projeto Político Pedagógico de uma escola em Alegrete, Rio Grande do Sul.

Dentre os relatos estão o de João Roberto Bort Junior com uma atividade desenvolvida, no âmbito da disciplina de sociologia, junto ao Grêmio Escolar, na cidade de Santa Bárbara d’Oeste, em São Paulo. Carlos Humberto Biagolini e Rosa Sousa Santos, com a experiência de plantio de araucárias desenvolvida em parceria com

escolas da cidade de São José dos Campos, no estado de São Paulo, e plantio realizado na Serra da Mantiqueira. Marília Padilha Gomes, relata uma experiência desenvolvida em sala de aula, no âmbito de um estágio em Licenciatura em História, na qual utiliza poemas para desenvolvimento do estudo da Revolução Russa. Roberta Rodrigues Ponciano e Elida Cristina Silva Ferreira desenvolvem uma reflexão sobre a busca de fontes para composição de um acervo documental visual de Cachoeira Dourada, em Goiás, envolvendo uma atividade prática-pedagógica no âmbito da disciplina História em uma escola da cidade.

Fabiano Cabral de Lima relata, em seu texto, uma atividade desenvolvida a partir da construção de linhas do tempo interativas, envolvendo História e Educação Ambiental, no estudo das degradações sofridas pela Baía da Guanabara, ao longo do tempo, às vésperas dos Jogos Olímpicos 2016. Wallace Alves Cabral descreve uma prática de elaboração de história em quadrinhos, no ensino de Física, no intuito de valorizar o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita também nesta disciplina, na rede privada de Juiz de Fora, Minas Gerais. Carlos Humberto Biagolini e Leni Palmira Piacitelli relatam uma experiência com estudantes da Educação Básica, de construção de modelos de fitofósseis utilizando argila no ensino de Botânica em uma escola pública de São Paulo. E, Natasha Maria Fernandes de Lima, relata a utilização do conceito e o desenvolvimento da prática de “aula passeio” relacionada às ideias de Freinet. E, por último, Cecília Maria Tavares Dias apresenta uma resenha crítica do conto infantil *Coraline*.

Convidamos os leitores a navegarem pelas páginas da revista na expectativa que possam se envolver com as experiências aqui apresentadas e aprimorar a prática da leitura e, principalmente, da escrita entre os docentes da Educação Básica.



ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A APRENDIZAGEM PELA EXPERIÊNCIA

Roberta Rodrigues Ponciano*
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz**
Adriana Cristina Omena dos Santos***

RESUMO¹

Realizou-se uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem e as especificidades dos estudantes que frequentaram, em 2015, as aulas de Sociologia de duas turmas do Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa das escolas do Instituto Federal de Goiás (IFG). Diante das dificuldades iniciais de aprendizagem numa abordagem teórica e conceitual, foi repensado o planejamento das aulas, levando à reelaboração e adaptação das técnicas e metodologias.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia do Oprimido, Técnicas de Ensino.

ABSTRACT

A reflection was held on the possibilities of learning and characteristics of the students who attended, in 2015, the Sociology classes in two high school groups, in Youth and Adult Education (YAE) modality, in one of the schools of Instituto Federal de Goiás (IFG). Before the difficulties of initial learning difficulties in a theoretical and conceptual approach, the lesson planning was reconsidered, leading to re-elaboration and adaptation of techniques and methodologies.

KEYWORDS: School, Youth and Adult Education, Pedagogy of the Oppressed, Teaching Techniques

* É Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara, onde atua na Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento das Áreas Acadêmicas. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. rrponciano@gmail.com

** Professora de Sociologia no IFG- Itumbiara. Mestranda em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). luciene.cso@gmail.com

*** Doutora em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Docente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/UFU). Coordenadora do Programa de Pós-graduação Tecnologias, Comunicação e Educação (PPGCE). Tutora do PET/Conexões de Saberes Interdisciplinar – Educomunicação na UFU. omena@faced.ufu.br

¹Resultados preliminares desta pesquisa foram apresentados no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, realizado no Instituto Politécnico de Bragança – Portugal de 04 a 06 de julho de 2016.

Introdução

A educação constitui fenômeno relevante para a formação do indivíduo ao propiciar a sua socialização no respectivo meio social. Gerações adultas atuam na formação das gerações mais jovens com o intuito de moldá-las para constituir um ser social (DURKHEIM, 2010). O fenômeno educativo é, portanto, algo inerente à vida em sociedade, podendo apresentar-se de modo formal, não formal e informal² (GOHN, 2006). Partindo desta classificação, a escola, como instituição de educação formal, consiste num ambiente cuja estrutura e currículos são normatizados, e que há regras internas que regulamentam a relação entre professores, alunos e conhecimentos.

A escola é uma instituição que visa contribuir para que os estudantes possam ter acesso a saberes e práticas relevantes; com isso, eles têm a possibilidade de prosseguir com os estudos ou se inserir no mundo do trabalho, conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira (BRASIL, 1996). Tal estabelecimento precisa alcançar também aqueles que não tiveram a chance de frequentar as salas de aula na idade adequada por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), objeto de estudo desta pesquisa.

O Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás (IFG) é caracterizado pela oferta dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e cursos na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Na formação integrada ao Ensino Médio, há as disciplinas de formação geral somadas à educação profissional, representada pelas disciplinas das áreas específicas dos cursos ofertados.

A perspectiva da integração dos conhecimentos de formação geral e de área técnica específica orienta a assunção de uma proposta metodológica que toma áreas de conhecimento a partir de um diálogo mais aprofundado entre as diversas ciências. (BRASIL, 2009, p. 04).

² Os tipos de educação podem ser diferenciados a partir das seguintes características: educação formal formada por regulamentos, normas delimitadas e há intencionalidade em se envolver no processo de aprendizagem; a educação não formal possibilita também uma formação que é também intencional, mas sem as regras rígidas da formalidade; e a educação informal é aquela que ocorre no processo de socialização cotidiana do indivíduo como no ambiente familiar. (GONH, 2006).

E nesse sentido, convém explicar também que a EJA é uma modalidade da educação escolar que “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, 1996). Neste modelo, “O educando constrói conhecimentos, independente do processo escolar, e que se utiliza destes conhecimentos no ato educativo” (RIBEIRO et al, 1992, p.14). Entende-se, como essencial, uma participação interativa e participativa de educadores e educandos, na qual ocorre uma ação conjunta em que todos participam do ato de ensinar e aprender.

É importante salientar que todo cidadão tem direito a educação que lhe propicie a formação, o desenvolvimento de habilidades diversas, de modo que possa se sentir um ativo e participativo na sociedade na qual está inserido. Há diversos meios propiciadores de formação, podendo ocorrer de maneira formal ou informal, sendo que as duas são significativas e trazem um contributo para os sujeitos. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) explica que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

E ao dialogar sobre locais de formação, cita-se a EJA como uma modalidade educacional que abarca indivíduos que não terminaram os estudos em idade pertinente a educação básica, e estão retornando para concluir os seus estudos, na busca de uma qualificação profissional. A Lei de diretrizes e Bases (LDB) relata em seu Art. 4º VII, que a educação para jovens e adultos deve ter um direcionamento para garantir condições de acesso e permanência na escola desses alunos visando as suas necessidades e características (BRASIL, 1996).

Surge então a necessidade das escolas assumirem o seu verdadeiro papel na formação integral do indivíduo, trabalhando uma proposta curricular voltada para as necessidades de seus educandos, com conteúdos de relevância suprimindo as dificuldades de todos os que estão inseridos no processo do aprender. (CARNEIRO, 2015, p.7)

Diante da realidade pautada nas desigualdades sociais, cabe à pedagogia do oprimido a construção de caminhos para a transformação da realidade opressora pela sua inserção crítica e constituição de condições para ação e reflexão dos indivíduos. Desse modo, “[...] os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão

comprometendo-se na práxis, com a sua transformação” (FREIRE, 2012, p. 27). Ainda nessa concepção, a educação aqui discutida é abordada:

[...] como prática social que tem uma dimensão pedagógica ao mesmo tempo que uma dimensão política, [...] está preocupada não com a adaptação do adulto ao modelo de desenvolvimento proposto, mas com o desenvolvimento de sua capacidade crítica, de maneira a se constituir em elemento impulsionador da sua participação na construção dos próprios projetos políticos. (RIBEIRO et al, 1992, p. 14).

Com relação a oferta da EJA, esta pode ser em diversas modalidades, sendo que, a ofertada na instituição contexto da pesquisa, uma escola federal, é a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, na qual tem-se ofertado o curso técnico de Agroindústria. Sua implantação e oferta está em consonância com as metas da instituição pesquisada, e a sua escolha está de acordo com seus princípios político-pedagógicos, tais como,

[...] o fortalecimento da instituição, pública, gratuita e de qualidade, e da inclusão social, uma vez que ainda permanece a estrutura historicamente construída de um Brasil com alto índice de concentração de riquezas, o que gera a desapropriação de parcelas significativas da população brasileira das benesses econômicas e sociais. (IFG, 2013, p. 06)

Iniciando sua primeira turma no ano de 2012 na instituição pesquisada, este curso tem como pré-requisito a conclusão do Ensino Fundamental e a realização de um processo seletivo composto de etapas documentais, entrevistas e palestras. Cada turma é composta de 30 estudantes ingressantes, sendo estes com 18 anos no mínimo.

Tal curso é composto de disciplinas de formação técnica, formação comum (disciplinas obrigatórias pertencentes ao Ensino Médio), atividades complementares e estágio supervisionado. E tem como objetivo de formar profissionais técnicos na área da produção alimentícia, cujo projeto foi pensado com o foco de contribuir para o crescimento do setor agroindustrial em crescimento em escala nacional e internacional, tanto na produção de alimentos quanto de biocombustíveis. (IFG, 2013)

Busca-se, pois, constituir uma formação que viabilize a atuação nas áreas de controle de qualidade, gerenciamento de sistemas de tratamento de efluentes, a assessoria e o desenvolvimento de projetos, a atuação em empresas rurais, o

gerenciamento de processos agroindustriais, a supervisão de instalações, dentre outros. (IFG, 2013)

Para isto, preconiza-se uma formação que abrange não apenas a formação profissional e o anseio em se inserir no mercado de trabalho mas também uma formação humana integral:

[...] uma perspectiva de integralidade das dimensões técnica e humana, formando cidadãos emancipados, capazes de atuarem como profissionais técnicos de nível médio competentes e éticos, com elevado grau de responsabilidade social, e criando, dessa forma, um novo perfil para atuarem nas áreas de processamento de frutas e hortaliças, leite, carnes, cana-de-açúcar, cereais, higiene e conservação, biocombustíveis e gerenciamento agroindustrial, considerando os diferentes patamares tecnológicos. O Curso deve possibilitar aos técnicos a habilidade para agregação de valores aos produtos bem como a orientação e exploração agro-industriais economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos. (IFG, 2013, p. 07)

O estudante precisa perpassar, durante os anos de sua formação, os eixos temáticos Trabalho, Cultura e Agroindústria, Conhecimento, Tecnologia e Agroindústria, Sujeito, Desenvolvimento e Responsabilidade Socioambiental e Agroindústria Mercado x Gestão e Alternativas de Trabalho e Renda. Entende-se a importância de se abordarem tais temáticas para a formação dos estudantes numa perspectiva de formação crítica e ampliada em disciplinas dispostas de modo semestral e num total de 8 semestres no turno noturno.

A partir desses pressupostos, realizou-se uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem e as especificidades dos estudantes que frequentaram, no ano de 2015, as aulas da disciplina Sociologia de duas turmas do Ensino Médio do curso de Agroindústria na modalidade EJA numa das escolas do Instituto Federal de Goiás (IFG).

Percurso metodológico

Com uma metodologia qualitativa, houve momentos de observação e interação com os alunos nas aulas de Sociologia numa escola do IFG. Visou-se realizar integralmente as formações geral e técnica (ou profissional) do curso técnico em

Agroindústria, na modalidade EJA, constituído de um total de sete semestres no período noturno.

Já o levantamento de dados foi por meio da análise documental, sendo significativo para elucidar os fatos correlatos à temática em questão. E de acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 43) os documentos “são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizaram as observações”, sendo importantes fontes de informação, pelos quais pode se ter informações complementares.

Utilizou-se ainda, a pesquisa bibliográfica que conforme Oliveira (1999, p.119), “tem por finalidade conhecer diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno.” O embasamento por meio da pesquisa bibliográfica também colaborou para a compreensão do fenômeno. Além do mais, “o referencial teórico de um pesquisador é o filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades.” (FAZENDA, 2001, p. 32).

Ainda nesse viés, Gil explica que:

[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de matéria já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (1999, p. 65).

Participaram dessa experiência pedagógica o total de sete estudantes de duas turmas do quinto período, sendo uma no primeiro semestre de 2015 e a outra, no segundo. Os alunos, de 35 a 60 anos, estiveram distantes das salas de aula e decidiram retornar aos estudos movidos pelo desejo de ingressar num curso superior, aprender novas habilidades, ampliar possibilidades no mercado de trabalho, elevar a autoestima e fortalecer suas identidades.

Provenientes de classes baixas e de bairros pobres e periféricos, apresentavam características diversificadas: trabalhadores formais da indústria e da agricultura, desempregados, trabalhadores braçais, prestadores de serviços marcados pela informalidade, estudantes e donas de casa. Tais perfis puderam ser constatados no contato com os estudantes nas primeiras aulas, detectando a urgência em adequar as aulas, o que resultou em uma intervenção pedagógica realizada em parceria entre a docente dessa disciplina e outras pesquisadoras da área de educação.

O ensino de Sociologia

Como parte do levantamento bibliográfico, realizou-se um estudo sobre o ensino de Sociologia com o intuito de conhecer algumas das principais características dessa disciplina, já que esta seria a disciplina que passaria pela intervenção pedagógica. Entendemos, então, que seria conhecer as peculiaridades e algumas das principais discussões realizadas sobre o ensino de Sociologia que a diferencia de outras disciplinas. Desta forma, buscamos construir condições favoráveis à observação das aulas de Sociologia que gerassem um olhar crítico e reflexivo das pesquisadoras, de modo a detectarem problemas e necessidades de adequações para a posterior intervenção pedagógica.

Evidenciou-se, como resultado da pesquisa bibliográfica, que o contexto social atual, no qual prevalece a globalização e o desenvolvimento técnico-científico, tem reforçado cada vez mais a importância de se ensinar e aprender Sociologia na sala de aula, pois

As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho se atritam com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias de comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismos e manipulações. No campo social, o domínio do discurso econômico tem promovido uma “renaturalização” das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea. (MORAES, 2007, p. 242)

Há uma necessidade de se entender os fenômenos sociais com um olhar racional e crítico diante do que é comumente aceito sem reflexão, além de ser fundamental acompanhar as mudanças sociais, sendo a própria disciplina dinâmica a tal ponto de acompanhar tais transformações. (Bauman e May, 2010)

Estes autores demonstram que a Sociologia acompanha as mudanças sociais, o que leva a uma atualização constante de seu objeto, dos conceitos e teorias sociais. Na escola, ocorre de modo semelhante e tanto professores quanto os discentes precisam considerar o meio em que vivem, ou seja, uma realidade marcada pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização que exige dos indivíduos uma formação crítica e reflexiva.

Segundo Fernandes (1977), o ensino de Ciências Sociais tornou-se pertinente nas sociedades modernas, pois nestas buscava-se a dissociação dos controles marcadamente tradicionais, bem como havia a necessidade de uma formação pautada na racionalidade e na constituição de uma consciência política. O ensino de Sociologia, nesta visão, constituiria num instrumento que possibilitasse a mudança no olhar dos indivíduos, o que afeta as suas ações políticas.

Machado (1987), com argumentos semelhantes, descreve o Ensino Médio (antes denominado de Secundário) como uma etapa de educação voltada para a formação política dos estudantes. O ensino de Sociologia constitui, na sua visão, uma possibilidade para eles compreenderem a sociedade brasileira de seu tempo em seus mais diversos aspectos, como diz,

(...) não como realidades soltas, justapostas ou estéreis, e sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; complexa mas não incompreensível; com sua história passada mas também com sua lógica atual de funcionamento e suas contradições (que apontam para o futuro). (MACHADO, 1987, p.01)

O ensino de Sociologia deve possibilitar o acesso a conceitos para analisar a sociedade alcançando uma “apreensão efetiva”, como denomina Machado (1987) que também destaca o potencial transformador da disciplina na sala de aula ao possibilitar análises de modo “crítico, científico e penetrante”. Assim, concordando com a interpretação de Fernandes (1976), a Sociologia para ele também é um saber essencial para se formar cidadãos críticos: “(...) não de indivíduos omissos, submissos e despolitizados, mas sim de cidadãos realmente comprometidos com a luta pela democratização econômica, política e cultural do país”. (MACHADO, 1987, p.02)

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998), constituindo-se num documento relevante na história da inserção³ da Sociologia na escola, apresenta-a como uma disciplina que tem um papel essencial na formação cidadã discente. Neste momento, propôs-se que os temas a serem trabalhados em sala de aula deveriam ser abordados de modo interdisciplinar.

Outro documento relevante são as Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidas por PCN+ (BRASIL,

³ Ressalta-se que a inclusão da Sociologia no Ensino Médio passou por um processo bastante intermitente com inclusões e retiradas, sendo que optou-se não realizar tal descrição neste artigo.

2002) que apresentam os teóricos entendidos como fundamentais para a Sociologia⁴ e seus conceitos. Os conceitos de cidadania, de trabalho e de cultura são apresentados como norteadores da Sociologia no Ensino Médio.

E a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) tornou obrigatório o ensino de Sociologia no Ensino Médio, o que ocasionou uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Deste modo, deveria passar a estar presente em todo o Ensino Médio das escolas de Educação Básica, com o intuito de propiciar uma formação crítica e cidadã, além da preparação para o mundo do trabalho.

Para incluir a Sociologia na escola, tornou-se necessária a abertura de espaço na grade curricular dos respectivos cursos, a contratação de professores, alterando a carga horária das disciplinas já existentes no Ensino Médio. Desta maneira, propôs-se a atender a lei nº 11.684 (BRASIL, 2008), mas alguns pontos precisam ser ainda hoje discutidos como é o caso das metodologias de ensino.

No que diz respeito à formação de professores de Sociologia, Mascarenhas (2012) identifica que há uma maior ênfase na formação teórica e para a pesquisa, contrapondo-se à formação pedagógica nos cursos de licenciatura como argumenta a autora. Resultam disso, metodologias de ensino tradicionais e “conteudistas”, marcadas prioritariamente por aulas expositivas e o foco nas teorias sem devida relação e problematização com a realidade vivenciada pelo estudante.

Assim, o ensino de Sociologia tem sido influenciado pela abordagem essencialmente teórica sem a devida adequação em relação ao nível escolar da escola média, à faixa etária dos estudantes, ao meio social que a escola está inserida e à conexão com as outras disciplinas existentes. Neste sentido, MORAES (2009) analisa que “[...] não se pode dar ao curso um caráter enciclopédico ou um curso exaustivo de temas, teorias e conceitos que repetem os mesmos esquemas didáticos [...]”. (p. 24-25)

Muitos professores de Sociologia possuem liberdade nas abordagens dos conteúdos e na utilização de materiais didáticos. Eles podem partir de uma perspectiva conceitual, teórica e/ou temática, além de poder incorporar a pesquisa como metodologia de ensino em sala de aula. (BRASIL, 2006). Assim, difere de outras disciplinas que possuem conteúdos já há mais tempo consagrados e determinados

⁴ Comte, Marx, Durkheim e Weber. (BRASIL, 2002)

historicamente, numa ordem cronológica legitimada pela experiência e por possuírem uma maior trajetória na escola.

A intervenção pedagógica

Após realizar um estudo mais detalhado sobre o ensino de Sociologia, apresenta-se os resultados de uma intervenção pedagógica que é parte do levantamento de dados da pesquisa que é apresentada neste artigo.

A observação das aulas de Sociologia possibilitou perceber que ao se realizar o ensino de Sociologia de forma conceitual, teórica e temática, os primeiros contatos com as turmas de EJA mostraram que, quando a docente utilizava metodologias relacionadas às duas primeiras situações, bloqueios e dificuldades de aprendizagem eram identificados e expressos nas falas dos estudantes. Assim, com o esforço da professora em conectar o que se estudava com a realidade social, percebia-se uma repetição mecânica, com foco nos conteúdos e na fala da docente, a não realização das atividades e o pouco envolvimento dos discentes, que se apresentavam como ouvintes tímidos, retraídos, sonolentos e desmotivados.

Diante da percepção desta problemática, o conceito de Mills (1975), de imaginação sociológica, foi central na análise da abordagem do ensino de Sociologia na turma de EJA do IFG, tratando-se de

(...) uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. (...) A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. (...) nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade. Essa a sua tarefa e a sua promessa. (MILLS, 1975, p. 11-12)

Como uma metodologia de ensino a ser inserida no contexto desta pesquisa, a imaginação sociológica seria o mecanismo que levaria à conexão entre a teoria e a prática, ou seja, a realidade e os conceitos estudados. Esta conexão é vista como

essencial para fins de alcançar o aprendizado dos estudantes. Para isto, seria necessário viabilizar condições para uma postura metodológica em favor do desenvolvimento da autonomia de raciocínio e reflexão do estudante, como aponta os PCN+ (Brasil, 2002):

O trabalho pedagógico, atualmente, deve prever, em todos os momentos, atividades que permitam ao aluno ser um agente construtor do conhecimento, isto é, ser um protagonista do processo educativo. (p. 92)

Os temas estudados na Sociologia estão presentes na realidade dos sujeitos aprendizes como alerta Ianni (2011), pois fazem parte de suas vivências e cabe ao docente responsável pela disciplina de Sociologia uma abordagem que supere as visões tradicionais e irrefletidas, presentes no senso comum e constituídas pela educação informal (GOHN, 2006).

Nesses termos, repensar o processo de ensino para possibilitar a aprendizagem na modalidade EJA levou à reelaboração e adaptação de técnicas por parte das pesquisadoras e sua consequente aplicação. A abordagem temática foi a opção escolhida para ensinar Sociologia a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes e, assim, dar ênfase aos saberes acumulados dos alunos pela suas experiências cotidianas. Assim, tem-se que “O trabalho do professor vai implicar sempre e necessariamente uma crítica, submetendo a ela todo o conhecimento prévio de que o aluno dispõe; inclusive as interpretações consideradas sacramentais” (IANNI, 2011, p. 329). Com isso, os estudantes se sentiriam participantes ativos do referido processo, por exporem suas ideias, opiniões e questionamentos, mesmo aquelas inicialmente constituídas.

Desta maneira, destaca-se que, na sua concepção ampliada, a modalidade EJA precisa ir além das limitações do aprendizado no espaço escolar e os currículos oficiais, valorizando também as experiências dos discentes como mecanismo de construção da aprendizagem, numa visão que entende a educação como “... direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar... muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos” (BRASIL, 2008, p. 1). Por conseguinte, é por meio do diálogo e da interação entre professores e alunos que estes ensinam e aprendem juntos.

No diálogo, os sujeitos (educadores e educandos) realizam a educação como ato de conhecimento e como ato político na medida em que,

imersos na realidade espessa que os envolve, tomam-na como desafio, através do exercício de um pensar crítico. (RIBEIRO et al., 1992, p. 50).

As aulas expositivas e com foco no conteúdo e na fala docente foram substituídas pelas aulas essencialmente dialogadas, nas quais foram utilizadas técnicas como produção textual, atividades na biblioteca, debates, apresentação de relatos pessoais e decrítica sobre a própria realidade. Nesse contexto, a docente relacionava o que estava sendo feito com os conceitos sociológicos, parte do programa da disciplina, num entendimento de que o diálogo crítico e libertador pode se constituir numa ferramenta essencial para a construção do aprendizado, em que educadores e educandos possam ter condições para conhecer criticamente a realidade, recriando-a de maneira constante (Freire, 2012).

Então, o contexto no qual o aluno está inserido colabora para seu desenvolvimento, assim, “a condição socioeconômica do aluno, o tipo de trabalho que realiza e o turno de estudo, a aprendizagem sempre se efetua, dependendo muito mais de como o trabalho pedagógico é articulado com essas variáveis”. (PICONEZ, 2002, p. 33).

Nessa nova configuração das aulas, os alunos passaram a ficar mais motivados e se sentiram responsáveis por contribuir com o aprendizado, trazendo para as aulas matérias de revistas e jornais para serem discutidos, além de relatos diversos sobre a vida social. Em muitos casos, isso ocasionava um adiantamento ou a priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros já planejados pela professora; logo, em uma abordagem temática, foram abordados assuntos como política, educação, trabalho, cultura, preconceito, movimentos sociais, religião, tradição, profissões e desigualdades sociais. Confirmando isso, Piconez (2002, p.69) explica:

A idade adulta não pode ser concebida como algo estável. As experiências culturais, históricas e sociais, bem como as experiências particulares, estão relacionadas com situações de aprendizagem. O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não em diferentes potenciais cognitivos.

Propôs-se também uma avaliação contínua do processo de aprendizagem, visto que, para o público da modalidade EJA, a avaliação escrita, tradicional e quantitativa não se adequaria. Outros parâmetros precisariam ser considerados qualitativamente,

como o interesse dos estudantes em discutir as temáticas, o envolvimento com as atividades e a presença nas aulas, em uma concepção de que tentar realizar os trabalhos e as dinâmicas propostas já é um passo para se aprender. Vale ressaltar que o erro também possibilita aprendizagens, e as interações com os colegas de sala e com os educadores leva a uma aprendizagem que não se pode quantificar, mas que gera conhecimentos a serem utilizados por toda a vida.

Conclusão

A realização desta pesquisa ressaltou a necessidade em se adaptar o processo de ensino e aprendizagem ao perfil dos estudantes que frequentam a modalidade EJA. O conceito de imaginação sociológica foi importante na análise do ensino de Sociologia, visto que seu exercício torna o conhecimento significativo ao aluno, propiciando maiores condições de o estudante refletir sobre aquilo que se aprende e sobre a realidade social que ele está inserido.

Assim, os esforços da docente no desenvolvimento da imaginação sociológica entre os estudantes, como uma competência, são aspectos fundamentais que viabilizaram a aprendizagem dos estudantes participantes da pesquisa descrita neste artigo. Neste sentido, Bauman e May (2010, p. 17) argumentam que “(...) aprender a pensar com a sociologia é uma forma de compreender o mundo dos homens que também abre a possibilidade de pensá-lo de diferentes maneiras”. Nesta interpretação, torna-se necessário ensinar os estudantes a utilizarem os conhecimentos sociológicos como forma de se entender a realidade social. Logo, é essencial destacar o papel interventor (ou mediador) do docente neste processo.

Foi percebido que o diálogo entre educador e sujeitos aprendizes surgiu como técnica principal de ensino que propiciou aprendizagem verificada, de maneira qualitativa, a partir de uma maior participação dos alunos na sala de aula, entusiasmo dos estudantes no relato de suas próprias experiências e enquanto indivíduos pertencentes a outros grupos sociais além da escola.

Por fim, ressalta-se que esses resultados foram verificados mediante a comparação do impacto das técnicas educativas antigas em relação as referidas como inovadoras.

Para isso, foi essencial o reconhecimento de que mudanças seriam necessárias numa postura flexível para alterar o que já estava planejado. Entender o perfil dessas turmas se suas carências foi uma etapa primordial, visto que se diferencia de todas as outras existentes na instituição escolar e, internamente, possui características variáveis.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG. Curso Técnico em Agroindústria, Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. *Plano do curso / Projeto do curso*. Itumbiara-Goiás, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/images/arquivos/LeiInstitutosFederais.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2013.
- BRASIL. *Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008*. Altera o art. 36 da lei nº 9.394. Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 29 julh. 2013.
- BRASIL.. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais (OCN) Ciências Humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 26 set. 2013.
- CARNEIRO, S.S. *Práticas escolares para diminuir a evasão na EJA*. 2015. Disponível em <<http://www.univar.edu.br/revista/downloads/praticasescolares.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2016.
- DURKHEIM, É. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Hedra, 2010.
- FAZENDA, I. et. al. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNANDES, F. *A Sociologia no Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 2012.
- GIL, A. C.. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOHN, M. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 julh. 2013.
- IANNI, O. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 31, n. 85, Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 ago. 2013.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M.A. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MACHADO, C.S. O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, 13 (1): 115-148, jan./jun. de 1987, São Paulo, Feusp. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33382/36120>. Acesso em: 25 set. 2013.

MASCARENHAS, A.G. A trajetória da sociologia no ensino médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina. In: *ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul*, número X, 2012. Caxias do Sul. Anais, p. 01-14. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/paper/viewFile/2518/957>>. Acesso em: 28 jul. 2013.

MILLS, W.C. *A imaginação sociológica*. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.


MORAES, A.C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L.F. *A Sociologia vai à escola*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, p. 19-47.

MORAES, A. C. *Parecer sobre Ensino de Filosofia e sociologia*. Mediações, Londrina, v.12, n.1, p.239-248, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, S.L. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PICONEZ, S.C.B. *Educação escolar de Jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RIBEIRO, V.M.M. *et al. Metodologia de Alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos*. Campinas, SP: Papirus, 1992.



AS PRODUÇÕES CINEMATÓGRAFICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVAS POSSIBILIDADES PARA O TRABALHO EDUCATIVO

Marcilene Rosa Leandro Moura*

RESUMO

O presente escrito apresenta algumas possibilidades acerca da utilização de produções cinematográficas na formação de professores para a Educação Básica, considerando que a linguagem cinematográfica é uma das ferramentas didáticas possíveis nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista que ainda há grande desconhecimento teórico e prático desta ferramenta tanto da equipe gestora quanto do corpo docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Cinema. Trabalho Educativo.

ABSTRACT

This writing presents some possibilities on the use of film productions in teacher training for basic education, considering that the film language is one of the possible didactic tools in teaching and learning processes, given that there is still great theoretical ignorance and practical this tool both the management team and faculty.

KEYWORDS: Teacher Education. Movie theater. Educational work

* Professora de Educação Física atuando em escola da Rede Pública Estadual de São Paulo, formada pela UniFMU, portadora de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Especialização em Gestão Escolar, Mestrado em Educação pela UNISO e Doutorado em Educação pela UFSCar. mouramarci@hotmail.com

Introdução

Durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), o Governo Federal, por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado Brasileiro (MARE) estabeleceu a necessidade de construção de novas formas de relacionamento entre o Estado e a sociedade, promovendo uma Reforma da educação, que seguiu as orientações apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 na Tailândia e também no documento elaborado na Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), denominado Relatório Delors.

Para viabilizar essa política, o Estado brasileiro elaborou uma série de documentos (Plano Decenal de Educação para Todos, Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) que tinham por objetivo principal apresentar uma legislação educacional que atendesse as demandas de formação de um novo tempo.

Com a elaboração e aprovação de uma nova legislação educacional de âmbito nacional, é a vez dos Estados programarem e apresentarem suas propostas educacionais. Neste sentido, em agosto de 2007, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, lançou um amplo Plano de Ação composto por 10 metas a serem alcançadas até o ano de 2010. Todas as medidas anunciadas tinham por objetivo principal a melhoria da qualidade do ensino público paulista e conseqüentemente, o aprendizado dos educandos.

No ano seguinte, em 2008, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, buscando atender o cumprimento das 10 Metas do Plano de Ação para a Educação, apresentou uma nova Proposta Curricular para o Ensino Fundamental e Médio, objetivando também, garantir que todas as escolas que compõem a rede possuísem uma base comum de conhecimentos e competências.

O texto de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (hoje currículo oficial de toda a rede) está dividido em dois tópicos: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos” e “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”, tendo como um dos itens norteadores deste documento a articulação entre cultura e conhecimento.

Neste sentido, a SEE/SP apresenta um programa denominado “Cultura é Currículo” composto por uma série de ações e projetos (Lugares de aprender: a escola sai da escola; O cinema vai à escola e Escola em cena) na perspectiva de contribuir para a construção de uma escola pública de melhor qualidade.

O Projeto “O Cinema vai à escola – a linguagem cinematográfica na educação” apresenta produções cinematográficas de diferentes épocas, escolas, gêneros e países, que possibilitam a realização de atividades de forma interdisciplinar, sempre com a mediação dos professores objetivando o aprimoramento do senso crítico e atitude crítico-reflexiva dos alunos. Este é o tópico a seguir:

Conhecendo o Projeto “O Cinema vai à escola”

O Programa denominado “Cultura é Currículo” é composto por uma série de ações e projetos tendo como objetivos:

Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social; Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens; Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular (SEE/SP, 2010).

Compondo este Programa está o Projeto “O Cinema vai à escola”, que utiliza a linguagem cinematográfica na educação. De acordo com informações constantes no site⁵ da SEE/SP, com este projeto pretende-se

[...] facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a

⁵ Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx>>. Acesso em: 28 Abr 2010.

ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas. (SEE/SP, 2010).

O projeto, destinado às escolas de Ensino Médio da rede pública estadual, considera que é importante que a educação escolar ofereça aos alunos a possibilidade de conhecer e aprender por meio da linguagem cinematográfica, contribuindo de forma decisiva “[...] para o desenvolvimento da compreensão crítica do mundo e das novas tecnologias [...]”. (SEE/SP, 2010a). Definido como um objetivo geral para a realização do projeto o acesso de alunos e professores à produção cinematográfica, considerando fundamental que os alunos possam:

Conhecer a linguagem cinematográfica como mais um elemento constitutivo de sua formação; analisar produções cinematográficas, estabelecendo o diálogo entre a narrativa do cinema, os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica e dos demais conhecimentos; incorporar a arte do cinema ao seu repertório cultural, ampliando assim, sua potencialidade no exercício de uma postura crítica e reflexiva na vida e no trabalho. (SEE/SP, 2010).

Para a realização do Projeto, as unidades escolares receberam materiais de apoio didático, um vídeo explicativo e os DVD’s com filmes que versavam sobre os seguintes temas: ética e cidadania; meio ambiente; sexualidade; educação; drogas; violência; história; preconceito; conflitos da adolescência; trabalho, reflexões sobre a realidade e saúde e qualidade de vida. (SEE/SP, 2010).

Na perspectiva de contribuir para o trabalho do professor, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE – elaborou uma ficha técnica com “[...] informações gerais sobre a produção, créditos dos realizadores, elenco, sinopse do filme e curiosidades [...]” e um roteiro que apresenta as possibilidades de áreas e disciplinas curriculares, bem como temas e assuntos que podem ser abordados na realização de atividades com cada filme. (SÃO PAULO, 2008, p. 09).

Este material de apoio enviado às escolas, apresenta dados técnicos de cada filme e as possibilidades de trabalho pelo professor com os alunos do Ensino Médio, onde sugere as áreas curriculares e disciplinas que podem ser articuladas, os temas e assuntos que podem ser abordados pelos professores, algumas orientações preliminares para o início do trabalho e as atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos,

apontando as questões mais polêmicas que se revela em cada produção cinematográfica, sugerindo em algumas situações trechos da obra a serem destacadas durante a exibição.

Também objetivando dar suporte ao trabalho do professor, foram enviados às escolas um segundo caderno de cinema que apresentava diversos textos sobre a linguagem cinematográfica e sua relação com a educação e com a formação dos indivíduos. As discussões apresentadas versam sobre a relação existente entre o cinema (linguagem artística com características próprias) e a educação.

Para Marcos Napolitano⁶ há duas premissas importantes para a compreensão das situações fílmicas. A primeira é que “[...] todo filme é uma representação encenada da realidade social [...]” e a segunda é que “[...] todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores [...]” e que no trabalho escolar, é mediado por estas duas características básicas. (NAPOLITANO, 2009, p. 14).

Declara ainda, que o trabalho com filmes em sala de aula, além de uma experiência cultural em si, possibilita várias abordagens diferenciadas. Pode ser utilizado de forma ilustrativa, pode ser tratado como um texto gerador de debates articulados e assuntos e situações previamente determinadas pelo professor, pode ser tratado como um documento em si “[...] analisado e discutido como produto cultural e estético que veicular valores, conceitos, atitudes e representações sobre a sociedade, a ciência, a política e a história.”. (NAPOLITANO, 2009, p. 21).

Fusari⁷ (2009) outro colaborador na produção do Caderno de Cinema do Professor, salienta que a utilização de filmes em sala de aula deve ser sempre enriquecedora e prazerosa, estando sempre a serviço da educação dos jovens.

Outro autor que trata da relação entre cinema e educação é Eduardo Morettin⁸, que apresenta um apanhado geral sobre o surgimento do cinema e suas principais características, bem como sobre a história do cinema nacional.

⁶ Doutor e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo.

⁷ José Cerchi Fusari possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado em Filosofia da Educação também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo.

⁸ Eduardo Victorio Morettin é graduado em História e Doutor em Ciências da Comunicação, pela Universidade de São Paulo. Possui pós-doutorado pela Université Paris. É conselheiro da Cinemateca Brasileira, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e do Cinusp

Por fim, o último autor que contribui para a construção deste material de suporte ao trabalho do professor em sala de aula é Eduardo Ramos, que trata especificamente sobre a linguagem cinematográfica entendendo que para que haja uma completa compreensão desta linguagem é necessário que haja também conhecimentos básicos sobre as questões técnicas que permeiam cada produção.

Segundo este autor, nesta linguagem cinematográfica, é preciso perceber os detalhes do cenário, do figurino, o enquadramento das cenas, a iluminação, os sons utilizados, a interpretação de cada ator, a movimentação da câmera, a montagem das imagens filmadas, a inserção da tecnologia entre outros aspectos que muitas vezes passa despercebido, considerando que a atenção dos espectadores está cada vez mais aguçada (RAMOS, 2009).

Com estes materiais, a SEE/SP entendia ser possível iniciar nas escolas um trabalho educativo diferenciado, executando de forma efetiva a discussão de temas transversais e também do trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, levando o aluno não apenas a um novo entendimento da sétima arte, mas fundamentalmente desenvolver de forma eficiente a competência leitora e escritora.

Dos 20 filmes constantes da Caixa de Cinema 1⁹, a área curricular de Linguagens e Códigos está presente em 19 deles, na mesma proporção temos a área curricular de Ciências Humanas, enquanto que a área curricular de Ciências da Natureza contempla 6 produções cinematográficas.

No que diz respeito à sugestão das disciplinas, Língua Portuguesa é citada em 17 produções, confirmando a necessidade de desenvolver nos alunos a competência leitora e escritora, enquanto que Matemática, Química, Literatura e Sociologia são citadas em apenas uma produção cinematográfica e a disciplina de Educação Física não é sugerida em nenhum dos 20 filmes constantes da Caixa 1.

Os temas sugeridos também acompanham alguma homogeneidade. O tema Ética e Cidadania, permeia 16 produções cinematográficas, se subdividindo em

⁹ Neste artigo, que é um recorte de pesquisa realizada no Curso de Doutorado em Educação, foram estudados e catalogados apenas os filmes constantes da Caixa de DVD's 1 enviados às escolas no ano de 2008. São eles: "A cor do paraíso"; "A rosa púrpura do Cairo"; "Arquitetura da destruição"; "Bendito fruto"; "Billy Elliot"; "Cantando na chuva"; "Cinema, aspirinas e urubus"; "Crash, no limite"; "Crianças invisíveis"; "Diários de motocicleta"; "Final Fantasy"; "Frankenstein"; "Língua, vidas em Português"; "Narradores de Javé"; "O fim e o princípio"; "O pagador de promessas"; "O planeta branco"; "Putz! A coisa tá feia"; "Terra de Ninguém" e "Vida de Menina".

exclusão e inclusão social, tolerância e preconceito, entre outros temas que englobam a ética e a cidadania. Todas as atividades propostas após a apresentação do filme sugerem um trabalho voltado para o aprimoramento da competência leitora e escritora, análise dos aspectos da linguagem cinematográfica, debates, seminários e painéis buscando desenvolver o espírito crítico e a competência da expressão oral e a escrita de diferentes gêneros, como por exemplo, a criação coletiva de uma história.

Durante os quase seis anos de existência do Projeto, as escolas – que atuam com o Ensino Médio – já receberam mais de 60 filmes de gêneros diferenciados, desde clássicos como “Cantando na Chuva”, passando pelo neorealismo Italiano com “Ladrões de Bicicleta”, documentários como “O Povo Brasileiro” e “O Planeta Branco” e a animação “Donkey Xote”.

No tópico a seguir, apresento os dados da pesquisa realizada, que demonstram claramente a necessidade de se ter na formação dos professores uma maior clareza sobre como pode ser o trabalho com o cinema em sala de aula.

Os resultados da pesquisa

Entre os anos de 2009 e 2013, para a realização da pesquisa de Doutorado intitulada “O cinema como prática educativa no Ensino Médio: o projeto ‘O cinema vai à escola’”, acompanhei o desenvolvimento do referido projeto nas escolas de ensino médio da rede estadual da cidade de Sorocaba, na perspectiva de compreender quais dificuldades e facilidades os professores enfrentavam para a consecução efetiva do mesmo. É importante esclarecer que atualmente o projeto já conta com mais de 60 títulos enviados às escolas e que esta pesquisa é um recorte que abarcou os três primeiros anos de realização do projeto, ou seja, foram consideradas para a realização da Tese de Doutorado e para a elaboração deste artigo os filmes constantes na Caixa de Cinema 1 (conforme já informado em nota de rodapé).

No final do primeiro semestre do ano de 2010, a SEE/SP concluiu uma avaliação *on line*, com as escolas do Ensino Médio que receberam a caixa de DVS’s do referido projeto. No caso específico da cidade de Sorocaba, das 85 escolas que pertencem a rede pública estadual, 52 escolas encontravam-se inscritas no Projeto.

Os questionários foram divididos em quatro blocos distintos. O Bloco I tratava da recepção do projeto na escola, já o Bloco II, elencava questões sobre o projeto e o trabalho dos professores. O Bloco III, versava sobre os materiais do Projeto e registro de experiências e por fim, o Bloco IV, apresentava como tema: professores, alunos e o projeto.

De acordo com os dados apresentados no relatório de percentuais de respostas da Diretoria de Ensino de Sorocaba¹⁰, sobre as questões do Bloco I, intitulado “A recepção do Projeto na escola”, 48 escolas responderam que a receptividade do projeto foi boa ou ótima e apenas 4 escolas responderam que a receptividade do projeto foi regular, considerando que os professores do Ensino Médio de 49 escolas receberam orientação/apresentação do Projeto e apenas 3 escolas não receberam esta orientação e que 47 assistiram ao DVD de apoio do Projeto e apenas 5 escolas não tiveram acesso a esta ferramenta. (FDE, 2010).

O Bloco II, denominado “O Projeto e o trabalho dos professores”, buscou verificar como o corpo docente das escolas participantes do Projeto utilizaram o material de apoio enviado para subsidiar o trabalho. Foi possível apurar que os Cadernos do Professor Volume Um e Dois foram bastante utilizados pelos professores. Mesmo assim, muitos destes professores optaram por desenvolver atividades diferenciadas daquelas propostas no Caderno indicado. Dos professores envolvidos na pesquisa, a grande maioria elaborou atividade/projeto envolvendo mais de uma disciplina. (FDE, 2010).

O Bloco IV tratou da opinião dos professores e dos alunos sobre o Projeto. A primeira questão apontava a adequação dos títulos para o trabalho pedagógico com os alunos em sala de aula. Segundo os dados apurados, os filmes mais utilizados pelos professores foram: “Diários de Motocicleta”; “Crash, no Limite” e “Crianças Invisíveis”. (FDE, 2010).

Ainda na opinião destes professores, o interesse a receptividade dos alunos, a aceitação e o envolvimento dos professores e a identificação dos temas dos filmes com os temas abordados nas diferentes disciplinas, são motivos que facilitam o trabalho com

¹⁰ Os questionários foram entregues aos professores do Ensino Médio pelos Professores Coordenadores Pedagógicos – PCP’s – de cada escola, que de posse dos questionários, tabularam os dados e repassaram estes à Diretoria de Ensino.

a linguagem cinematográfica nas escolas e a maioria dos entrevistados afirmaram que estes alunos, assistiram a mais de 7 filmes dos 20 títulos enviados.

Outro dado que pode ser observado a partir deste levantamento feito pela FDE é que os professores que responderam ao questionário já utilizavam filmes em suas aulas independentemente do Projeto, considerando que este tipo de ferramenta favorece o trabalho interdisciplinar. Porém apontaram também que a falta de acesso aos equipamentos adequados e a falta de prática para lidar com estes materiais são motivos que dificultam a realização do projeto na escola.

Observa-se, porém, que a relação entre o cinema e os processos pedagógicos estão intrinsecamente ligados considerando que as imagens em movimento podem ser importantes no processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre cinema e educação

A relação entre cinema e a educação escolar está intrinsecamente ligada à própria história do cinema, sendo considerada desde então, um excelente instrumento tanto de educação como de instrução, extrapolando o campo da educação formal. É um conhecimento a ser compreendido e interpretado, não podendo ser considerado como uma mera ilustração que pode ser usado em segundo plano para ensinar determinado conteúdo. (MIRANDA, COPPOLA, RIGOTTI, 2012).

A linguagem cinematográfica é, para Duarte (2002), fruto da articulação de vários elementos e códigos distintos como por exemplo: as imagens em movimento, a luz, o som, a música e a fala, que sofrem interferência da combinação existente entre a luz e a sombra, a velocidade da câmera, a captura dos espaços e ângulos da filmagem e principalmente, da sequência temporal em que as imagens entre dois cortes ou planos são organizados na montagem do filme, portanto, nenhum destes itens produz sentido de forma isolada e seus significados são o produto da combinação desses sistemas. De acordo com Miranda, Coppola e Rigotti (2012), por meio do cinema, aprendemos as coisas do mundo, e isto não apenas para a compreensão da história que está sendo narrada, vai mais além, serve para olharmos o mundo.

Turner (1997, p. 53. Grifos da autora) ao discutir a imagem enquanto uma linguagem, faz a seguinte colocação:

As imagens, assim como as palavras, carregam conotações. A imagem filmada de um homem terá uma dimensão denotativa – remeterá ao conceito mental de “homem”. Mas as imagens têm uma carga cultural; o ângulo usado pela câmera, a posição dela no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos, qualquer efeito obtido pela cor, tonalidade ou processamento teria o potencial do significado social. Quando lidamos com imagens, torna-se especialmente evidente que não estamos lidando apenas com o objeto ou o conceito que representam, mas também com o *modo em que estão sendo representados*. A representação visual também possui uma “linguagem”, conjunto de códigos e convenções usados pelo espectador para que tenha sentido aquilo que ele vê. As imagens chegam até nós já como mensagens “codificadas”, já representadas como algo significativo em vários modos. Uma das tarefas da análise do cinema é descobrir como isso é feito, seja em cada filme particularmente, seja no geral.

Soares e Ferreira (2006) apontam que, às vésperas do século XXI, a sociedade encontrava-se dotada de textos escritos, falados e principalmente de um conjunto de imagens, que poderiam ser lidas tanto quanto um texto. E segue complementando que “[...] quando um filme é apresentado ao público, ele surge como resultado de uma intertextualidade que combina diferentes linguagens.”

Nesse sentido, Barcelos (2009) alerta que apesar da invasão da imagem na sociedade contemporânea, com as novas tecnologias, a escola continua utilizando a imagem de forma acessória, considerando que a leitura de imagens é fundamental para o indivíduo, tornando-se então necessário o desenvolvimento da educação do sensível, que permita aos estudantes a reflexão sobre a criação e a produção.

O cinema, segundo Pimentel (2011), oferece, no trabalho educativo particularmente com a juventude, a possibilidade do adolescente ver sua imagem retratada nas telas. Promove a experiência do estranhamento, é essencialmente prazerosa, capaz de produzir conhecimento por meio da utilização dos sentidos, isso sem falar que se faz necessário que os próprios educadores adotem outra conduta frente aos processos de ensino e aprendizagem, sendo um mediador de situações que incitem o aluno ao compromisso de ser também o protagonista de sua formação.

Por fim, Duarte (2002) afirma que apesar de todo o consumo tanto por professores quanto por alunos, o cinema ainda não é tido nos meios educacionais como fonte de conhecimento. Mesmo que todos considerem que arte é conhecimento, parece haver uma dificuldade na compreensão de que o cinema seja uma arte, sendo considerado mais diversão e entretenimento. Para Duarte (2002, p. 87)

Imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para “ilustrar”, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis.

Duarte (2002) insiste ainda que utilizar o cinema enquanto ferramenta pedagógica exige que os professores tenham algum conhecimento mais aprofundado sobre a teoria do cinema. Há que se considerar que um filme não é uma mera ilustração que pode ser acoplada a um texto escrito. Um filme é uma narrativa que fala, descreve, forma e informa. Neste sentido, antes de utilizar tal ferramenta, os professores devem apresentar aos alunos o máximo de referências possíveis sobre a obra.

Iniciando uma conclusão

Desde 2008, a SEE/SP, por meio da FDE, vem desenvolvendo nas escolas da rede pública estadual de Ensino Médio um projeto que visa utilizar a linguagem cinematográfica como recurso pedagógico que complemente ou que contribua com a aprendizagem dos alunos.

As escolas participantes do Projeto já receberam mais de 60 títulos todos com um guia que dá suporte ao trabalho do professor, tanto com documentos que apresentam os títulos quanto com discussões de renomados estudiosos do assunto que buscam subsidiar de informações os professores para compreenderem os aspectos históricos e técnicos que permeiam a produção cinematográfica.

Ocorre que, apesar de todas as possibilidades de trabalho que o referido projeto oferece, o trabalho pedagógico a partir de produções cinematográficas esbarra em diversos problemas.

Segundo pesquisa realizada, um dos principais problemas apontado pelos professores para a efetivação do projeto é a falta de estrutura para tal ação. A desinformação sob o mundo digital também é um agravante. Porém, o principal problema, não apontado pelos professores, mas que pode ser verificado é que os filmes acabam sendo utilizados como um recurso ilustrativo e não como desencadeador de discussões ou promotor de uma educação do sensível. O cinema na sala de aula ainda é visto como um entretenimento e não como uma possibilidade de conteúdo.

Isto posto, pode-se apontar que este problema tem início na formação dos professores que não encontram nas disciplinas da graduação esclarecimentos básicos sobre questões técnicas e históricas das produções cinematográficas, bem como, as possibilidades pedagógicas que este recurso apresenta. Portanto, apresentar nas disciplinas de graduação este tipo de formação é fundamental para que o professor encontre em sua prática uma nova forma de ensinar e aprender os conteúdos indicados pelo currículo.

Referências Bibliográficas

- BARCELLOS, P. Cinema: Temas contemporâneos – imagens e sons: a construção de uma linguagem. In: TV Escola. *Cinema e Educação: um espaço em aberto*. Ano XIX, n.º 4, Maio 2009. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/185114Cinemaedu.pdf>. Acesso em: 23 Out. 2012.
- DUARTE, R. *Cinema & Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. Coleção Temas e Educação.
- FDE. *Relatório de percentuais e respostas*. Disponível em: http://sisvic.edunet.sp.gov.br/relatorio/PercentuaisRespostas_Cine.aspx. Acesso em: 26 Out. 2010.
- FUSARI, J.C. A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor. In: São Paulo/SEE. *Caderno de Cinema do Professor*: dois. São Paulo. FDE, 2009. p. 32-45.
- MIRANDA, C. E.A.; COPPOLA, G.D.; RIGOTTI, G.F. *A educação pelo cinema*. Disponível em: http://artigocientifico.tebas.kinghost.net/uploads/artes_1153335383_47.pdf Acesso em: 12 Out. 2012.
- NAPOLITANO, M. Cinema: experiência cultural e escolar. In: São Paulo/SEE. *Caderno de Cinema do Professor*: dois. São Paulo. FDE, 2009. p. 10-31.
- PIMENTEL, L.S.L. *Educação e Cinema: dialogando para a formação de poetas*. São Paulo. Cortez, 2011.
- SÃO PAULO/SEE. *Caderno de Cinema do Professor*: Um. São Paulo: FDE, 2008.
- SEE/SP. *Cultura é currículo*. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx> Acesso em: 28 Abr. 2010.
- SOARES, M.C.; FERREIRA, J. *A história vai ao cinema*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- TURNER, G. *Cinema como prática social*. Tradução Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.



A CONSTRUÇÃO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DISCIPLINA DE HISTÓRIA NA ESCOLA PÚBLICA

Rutemara Florencio*

RESUMO

Esse trabalho se propõe a abordar algumas representações sociais de alunos do ensino médio a respeito da disciplina de História. A partir da teoria das representações sociais de Serge Moscovi (1928-2014) onde o autor sugere que as representações sociais são fruto dos processos de interação e servem a significação dos objetos pelos sujeitos, observamos que o livro didático é fundamentalmente relacionado à disciplina pelos alunos pesquisados devido a ser um recurso didático muito utilizado nas aulas. Os alunos consideram como “verdade” o conteúdo dos livros mas fazem críticas ao uso exclusivo do mesmo nas situações de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina de História, representações sociais, livro didático, ensino de história

ABSTRACT

This study aims to address some social representations of high school students about the discipline of history. From the theory of social representations of Serge Moscovi (1928-2014) where the author suggests that social representations are the result of the interaction processes and serve the significance of objects by subjects, we note that the textbook is a recourse very utilized to discipline the students surveyed because it is widely used teaching tool in class. The students consider "true" content of the books but are critical to the exclusive use of it in teaching and learning situations.

KEYWORDS: Teac history of discipline, social representations, textbook, history teaching

* Professora de História na Educação Básica do Estado de Roraima, com Graduação em História e mestre em Educação. Desenvolve pesquisa sobre ensino de História e formação de consciência histórica. marabella27@gmail.com

Introdução

“Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”.

Eric Hobsbawn

Estudar História como uma ciência, na escola, não é apenas estudar fatos e acontecimentos já passados e que transformaram a vida das pessoas: é antes de tudo entender como esse passado se faz presente tanto para o historiador que se volta para ele quanto para a sociedade e a memória coletiva: “o passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto” (BORGES, 2001, p. 08). Consideremos com essa afirmativa que não é o passado que se revela a nós através do estudo da História, mas sim uma determinada realidade que se revela diante do estudo do passado. Ao explicar essa realidade a História a transforma.

A teoria das representações sociais, baseada em Serge Moscovici (1925-2014) traz contribuições relevantes para a compreensão da realidade uma vez que ele “(...) se interessou não apenas em compreender como o conhecimento é produzido, mas principalmente em analisar seu impacto nas práticas sociais e vice-versa” (OLIVEIRA, 2004, p. 181). Desse modo entendemos que as práticas sociais, construídas no coletivo, são oriundas das vivências dos agentes sociais; vivências essas construídas nas interações ocorridas nas instituições e da influência mútua que os indivíduos exercem uns sobre os outros. Assim, a partir das interações sociais temos a construção de representações sobre as coisas em geral, o mundo e o que dele faz parte.

Ao considerarmos a relevância do conhecimento das representações sociais dos grupos, inserimos aqui o conhecimento das representações sobre a disciplina de História dos alunos do ensino médio da rede pública. Esse público específico, participante da fase final da escolarização básica, ao longo da vida escolar foi

condicionado à práticas e interações sociais decisivas na construção de juízos de valor sobre escola, disciplinas escolares – História, práticas dos professores, enfim, de uma série de objetos que constituem a escolarização no Brasil. Essas representações interferem, conforme mostrou Moscovici, nas ações que os agentes desenvolvem relacionadas às representações.

O ensino de História, englobando aqui a ação direta do professor que conduz a aula e utiliza meios e recursos didáticos para contribuir com a construção do saber histórico escolar, perpassa por representações do professor e dos alunos integrados ali num processo interacional dinâmico e dialético. O que ocorre no processo construtivo do conhecimento, ou dos saberes escolares, com o professor assumindo um papel central “no processo de negociação de sentidos por meio daquilo que se ensina” (SOARES, 2014, p. 96) resulta em representações dos atores envolvidos e que vão ordenar o modo de compreender o significado tanto da escola quanto da disciplina História.

Neste trabalho apresentamos uma abordagem sobre a construção do saber histórico escolar mediante o meio didático mais utilizado na disciplina de História, que é o livro, além de relacionar tal recurso ao processo de construção de representações sociais dos alunos do ensino médio a respeito da disciplina de História e, indiretamente, ao ensino da disciplina. Tal abordagem teve origem em duas pesquisas empreendidas nos anos de 2010 e 2014 com alunos do Ensino Médio da rede pública escolar da cidade de Boa Vista em Roraima.

A Construção do Saber Histórico Escolar, O Livro Didático e as Representações Sociais

A academia produz uma história baseada em opções teóricas e metodológicas que dão sentido e significado ao que passou, objeto de estudo dos cientistas da História. Segundo Schmidt (2005, p. 299), a história é entendida “(...) como o estudo da experiência humana no tempo”. A autora faz essa observação amparada no entendimento de Thompson (1981) de que a história estuda a vida das pessoas tendo como foco “(...) recuperar o sentido de experiências individuais e coletivas” e que fazem parte da memória dos indivíduos.

Entendemos que o que passou é reconstruído a partir de uma orientação teórica do pesquisador o qual faz uma espécie de leitura dos fatos que escolheu investigar amparado em fontes diversas. No entanto, esse conhecimento histórico acadêmico produzido pelo historiador quando mergulhado na pesquisa dos fatos é recondicionado pela escola. Assim, é necessário definirmos de que maneira a escola utiliza essa produção na socialização do conhecimento histórico para que possamos compreender o modo pelo qual os alunos dos diversos níveis entram em contato com a História e representam os saberes históricos construídos na sala de aula.

A escola, por ser uma instituição de ordem político/social, possui funções e objetivos formalmente organizados e sistematizados os quais se expressam em documentos oficiais que definem o programa curricular de cada disciplina escolar. Por ser política, a escola também simboliza interesses de ordem ideológica e conseqüentemente, adota parâmetros que caracterizam o modelo de sociedade que o Estado quer formar. Assim, a instituição escolar não é neutra quanto à formação de seus alunos, pois essa formação é especificada a partir de uma legislação geral nacional e de um plano político-pedagógico que cada estabelecimento de ensino constrói a partir de objetivos educacionais nacionais.

Ao falarmos da escola pública como um expoente do Estado e da sociedade, observamos que, no Brasil, a partir da segunda metade da década de 1985 – período de retomada da democracia e dos governos civis – essa instituição passou a ter uma valoração intensa: de local privilegiado, passou a ser local de acesso a todas as classes. Com a expansão do acesso e uma diversidade de sujeitos sociais, novas necessidades teóricas e metodológicas se fizeram presentes no âmbito da educação escolar. Assim, na década de 1990, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Diretrizes Educacionais, a nova LDB (9.394/96) a fim de consolidar a inserção e a formação das novas gerações de estudantes no ambiente escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são utilizados há mais de quinze anos e servem como direcionamento da abordagem das disciplinas escolares pelos professores da rede pública de ensino, principalmente no Ensino Fundamental I e II. Neles está claro o objetivo de “construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998, p. 09). O acesso aos conhecimentos produzidos

socialmente é responsabilidade do estabelecimento escolar e, segundo os PCN's, são “necessários ao exercício da cidadania”.

A existência dos parâmetros curriculares nacionais desde fins da década de 1990 serve como base de ação para a escola pública em relação às disciplinas que fazem parte do currículo e objetiva, em primeira instância, formar cidadãos críticos e politizados, respeitando a diversidade e valorizando a cultura brasileira. Esses objetivos têm, através da disciplina de História, um meio de serem alcançados uma vez que ela, desde sua introdução no currículo escolar a partir de 1837 (Colégio Pedro II) serviu a propósitos políticos. Assim, inicialmente, a disciplina de História serviu como dispositivo de catalisação de fatos e personagens para construção de um passado em comum que atribuísse sentido a identidade nacional e valorizasse os feitos de personagens políticos em defesa do território e de sua gente (SANTOS, 2010).

O ensino de História do Brasil no período que se seguiu a 1837 dividiu espaço com a História Sagrada, ou dos santos, e a segunda serviu de modelo à elaboração de perfis dos heróis nacionais, especialmente de políticos e padres. Nesse caso se atrelou o ensino de História ao ensino da moral, virtudes concebidas aos santos e aos governantes e clérigos. Posteriormente com o Brasil tornado República, o que se viu foi a continuidade da História política, com a inserção de novos elementos como a economia e a extinção de outros, como ocorreu com a história sagrada. Com as realidades políticas se modificando no país, o “fazer” da História também se modificou com os objetivos iniciais sendo substituídos, porém, a questão política ou as relações de poder permaneceram no centro da temática da História, já que, a perspectiva de “formar de cidadãos” está na origem da História como disciplina escolar.

A preocupação em caracterizar o conhecimento histórico como linear, temporal, ou sucessão de fatos com causalidade, favoreceu a periodização da História, assim como a noção da História como algo que “evolui” através do tempo. Atualmente essas ideias, porém, não são mais preponderantes na construção do conhecimento histórico já que, desde a Escola dos Annales, novas concepções teóricas e novos objetos de estudo foram questionados e inseridos na pesquisa em História.

Nos parâmetros curriculares nacionais, a disciplina de História serve a um propósito de formação dos alunos ajudando na afirmação das identidades, nas referências culturais que construíram e constroem a sociedade brasileira, relacionando

o tempo passado ao tempo presente e objetivando dialogar com o conhecimento histórico acadêmico através de eixos temáticos como História das relações sociais, cultura e trabalho:

Nesse diálogo tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas (PCN's, 1998, p.29)

Para Katia Abud (2009) a proposta curricular dos parâmetros curriculares nacionais está de acordo com as tendências predominantes na produção do conhecimento histórico que privilegia a história problematizada e a Nova História como modelos de abordagem para a disciplina.

As evidências mostram que o conhecimento histórico difundido na escola serve a consolidação de um modelo para formação política dos sujeitos os quais devem desenvolver aptidões, competências e habilidades a fim de atender a sociedade diversificada que vivenciamos assim como um modelo político/econômico que visa sua perpetuação. A representação de mundo que a ciência histórica produz, baseada em um conjunto de valores e na interpretação e caracterização das fontes históricas, serve aos propósitos tanto do historiador quanto da sociedade.

Carretero (1997, p.18), observa que os fatos que o historiador seleciona para compor sua obra são interpretados segundo as escolhas teóricas e metodológicas do pesquisador. Assim, segundo ele, "(...) as transformações que os conteúdos históricos e sociais estão de acordo com as influências ideológicas e políticas". Nesse sentido, não existe uma verdade histórica, mas sim teorias que sustentam determinada interpretação dos fatos passados e dos fatos relacionados a história do tempo presente (os fatos mais recentes, no caso)

Tomando como base as afirmações de Carretero, entendemos que a organização dos conteúdos a serem inseridos na aula de história faz parte de um conjunto de

interesses tanto políticos quanto sociais e que as representações sociais, criadas a partir das interações entre alunos e professores e destes com os conteúdos, facilitam a propagação de ideais e ideologias, assim como modelos de comportamentos dos sujeitos históricos abordados nos livros didáticos de história que se constituem como material base para as aulas de história na rede pública de ensino (MIRANDA & LUCA, 2004).

Abud (2009, p. 123) observa que o conhecimento histórico escolar é reflexo da cultura escolar e não uma reprodução fiel do conhecimento acadêmico da história. Quando a escola se apropria da produção acadêmica, não o faz isenta de significados e sentidos para com ela, mas mantém o diálogo dentro de um universo de representações. Monteiro observa que “o saber histórico é encenado a partir de escolhas que diferem e se orientam em função da afinidade dos atores envolvidos (...)” (2014, p. 33). Nesse caso, a pesquisadora observa que esses atores são tanto os autores do conhecimento histórico acadêmico quanto os professores da escola básica e os livros didáticos que escolhem.

Com a finalidade de atender aos objetivos da rede escolar para a disciplina de História temos o livro didático como referência do ensino e aprendizagem da História. O livro didático é a ferramenta essencial e preponderantemente utilizada pelos professores de história nas aulas da rede pública de ensino e se caracteriza por ser uma compilação do conhecimento histórico acadêmico. Além disso, o livro didático serve como suporte das ações educativas as quais se ancoram na opção teórico-metodológica dos autores das coleções didáticas. Miranda & Luca (2004) observam que, a educação escolar e conseqüentemente o livro didático, estão diretamente ligados aos valores e ideologias de um regime político sendo fundamentais na difusão desses valores.

O livro didático, peça fundamental para a disciplina de história na escola pública, serve a propósitos políticos e sociais além de ser a fonte principal de organização do conhecimento histórico escolar. Choppin considera que esses meios ou recursos didáticos são uma espécie de “verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão” (apud MIRANDA & LUCA, 2004, p.131). Nesse sentido, é necessário refletir e dialogar com os alunos sobre os fatos que os autores do livro didático interpretam,

pois, essas “verdades” tendem a se cristalizar e influenciar diretamente na construção das representações circulantes nas ações e linguagem de alunos e professores.

Ao conceituar o livro didático como meio de comunicação, Choppin observa o alcance que o mesmo possui por estar diretamente vinculado à circulação de informações socialmente construídas e escolhidas, as quais estão compiladas em suas páginas. Essa compilação é fruto da necessidade de manutenção da memória social através de recursos socialmente consolidados como os manuais escolares, especialmente e através de imagens (nesse caso, textuais e fotográficas), conforme observou Sá (2005). Em se tratando do livro didático, além de conter conhecimento histórico o mesmo também é produzido a fim de atender as necessidades didático-pedagógicas do sistema escolar e dos professores da disciplina de História: não é à toa que o livro didático é chamado de manual. Abud observa que “A importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar” (ABUD, 2009, p. 115).

Desta forma, entendemos que, sendo base do conhecimento histórico para alunos da rede escolar, o livro didático é o objeto que concretiza as representações a respeito da disciplina de história e dos conceitos históricos, sendo fator decisivo na construção do saber histórico escolar.

O saber histórico escolar, conceituado assim por ser construído nos processos interativos ocorridos entre professores e alunos juntamente com os conhecimentos históricos acadêmicos, conforme observa Monteiro (2014), possui diversas particularidades e constrói ideias e representações sobre a sociedade e suas ações. Ao mesmo tempo em que esse saber pode ser um meio de manutenção de valores e conceitos, pode provocar mudanças e reflexões sobre o significado da História para a sociedade atual. Essas características estão vinculadas a construção da consciência histórica, que em Rüsen “relaciona “ser” (identidade) e “dever” (ação) em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente (...)”(apud SCHMIDT & GARCIA, 2005, p. 301). Ao ser vinculado a identidade e a ação, o saber histórico é mais um fator presente no universo de representações dos alunos tanto a respeito da instituição escolar quanto da disciplina de História.

Para Miranda & Luca o saber histórico é plural, multifacetado devendo ser compreendido através de uma perspectiva abrangente: “(...) é preciso levar em consideração as múltiplas faces desse saber, desde os planos de prescrição até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica dentro e fora da escola (...)” (2004, p. 134). A construção de representações sobre a História, seus personagens e fatos faz parte da ação educativa envolvendo alunos e professores e o material didático, como fonte desse conhecimento, é fundamental no processo de formação de representações sobre o conhecimento histórico ou dos fatos históricos.

Podemos dizer que o saber histórico escolar é uma forma de representação que os alunos criam a respeito dos fatos e acontecimentos históricos sendo construído através da interação dos agentes escolares junto com o material didático. Podemos observar, porém, que representações a respeito dos fatos históricos e da disciplina de história não são fixas e, à medida em que os sujeitos vão se escolarizando, novas representações vão sendo criadas possibilitando que uma rede de significados seja estabelecida no decorrer dos anos da educação básica.

Segundo Villas Boas, as representações possuem um paradoxo pois, apresentam “(...) flexibilidade e estabilidade, permanência e mudança, continuando dependentes do passado, por meios dos processos de ancoragem, sem deixarem, contudo, de se modificar de acordo com os diferentes contextos.” (2015, p. 247). Assim, podemos dizer que os elementos componentes das representações se misturam, sofrem influencias, são transformados e reformulados a fim de atender à necessidade que os indivíduos possuem de interpretar o mundo e suas realidades no tempo e no espaço.

Spink observa que as representações sociais “emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados” (apud JODELET, 1989, p. 117). Nesse caso, a disciplina de História, como componente escolar valorizado é significada ao aluno por meio de representações – sem necessidade que o componente científico da área ordene essa representação como mostra Serge Moscovici na abordagem teórica sobre representações sociais.

As representações do saber histórico escolar são construídas por intermédio tanto da ação dos professores da disciplina de História quanto do material disponibilizado para o procedimento didático. Esse material pressupõe uma escolha entre inúmeros modelos e projetos teórico/metodológicos disponíveis relacionados ao que vai ser

ensinado em História. Os projetos e modelos são fundamentados sobre aspectos no modo de estruturar o saber histórico que vão desde a esfera procedimental, informativa ou ambas segundo observam Miranda & Luca (2004). Essas autoras, ao analisarem o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), verificaram que o aspecto informativo é dominante na construção das coleções de livros de História para o ensino fundamental, classificando-o de paradigma informativo.

O paradigma informativo, presente no modo como o conhecimento histórico é socializado na escola traz em si, assim como outros paradigmas, significados e sentidos que são interiorizados pelos alunos os quais interagem entre si e com os conteúdos construindo representações sobre o saber histórico e importância da História para a sociedade em geral. Oliveira (2003) observa que as representações sociais, para Moscovici, são meios pelos quais os sujeitos constroem o conhecimento e também o acionam em suas práticas sociais. Desse modo, existe o compartilhamento de representações as quais orientam a percepção da realidade para os grupos, como os alunos, por exemplo.

Considerando a proposta informativa do livro didático de História e a metodologia utilizada pelos professores, as representações construídas para a disciplina de História caracterizam “modelos” e “conceitos” para esse objeto. Não apenas o aspecto informativo do livro didático, mas o procedimental também se articula na construção de representações, pois “as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno” (GREGIO apud MIRANDA & LUCA, 2004, p.04). Dessa forma, seja qual for o paradigma escolhido pelos autores na elaboração do livro didático, a escolha dele pelos professores de História da rede pública de ensino obedece a uma representação que os mesmos possuem sobre o conhecimento histórico e o modo como esse conhecimento deve ser ensinado aos alunos.

As representações dos professores para com o conhecimento histórico e para o ensino da disciplina estão refletidas no desenrolar da atividade pedagógica e então podemos destacar que existe uma associação entre as representações da disciplina de História pelos alunos e a utilização de procedimentos e instrumentos didático-

pedagógicos (como o livro) no exercício do ensino/aprendizagem escolar aos quais tem acesso via sala de aula.

Além dos livros didáticos de História, outras técnicas são utilizadas na escola a fim de promover o conhecimento histórico como o filme, por exemplo. A utilização do filme (imagem em movimento) como meio de construção do conhecimento histórico e do saber escolar no Brasil acontece desde os anos de 1970 e primeiramente se constituiu como elemento ilustrativo do conteúdo estudado no livro.

Atualmente, a importância que as imagens adquirem na realidade social, transformou o filme com temática histórica em objeto de debate e até mesmo documental para o ensino da história. Entretanto, os filmes, minisséries, literaturas em geral que estão situadas no contexto da história não se constituem como objetos fundamentais para a construção do conhecimento histórico: eles são periféricos. No centro da ação de ensino/aprendizagem da História na rede pública escolar está o livro didático.

Representações Sociais Sobre a Disciplina de História

Em 2010, foi empreendida uma pesquisa, para compor estudo de mestrado, com 12 alunos do ensino médio matriculados em escolas públicas e que tinha como objetivo encontrar representações do grupo para com a disciplina de história e, indiretamente, para com o ensino de história. A base da pesquisa foi moldada através da comparação que os alunos pesquisados fizeram das aulas de história que tiveram durante o período de escolarização com a história que a televisão veicula (no caso a minissérie “O Quinto dos Infernos” de 2002). Em 2014, foi organizada uma outra pesquisa com 95 alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio de uma escola pública em Boa Vista (RR), objetivando saber o que eles pensavam e como representavam a disciplina e o ensino de história. No entanto, nessa pesquisa não foi introduzido nenhum objeto externo para comparação como aconteceu em 2010.

Para a pesquisa de 2010, as técnicas de coleta de dados foram: entrevista dirigida em grupo, uma comunidade criada na extinta rede social Orkut e grupo focal. Para o tratamento dos dados, foi utilizado o método de estratégia argumentativa (MEA), fundamentado na Análise Argumentativa de Chaim Perelman onde procuramos os

elementos implícitos nos discursos, ou seja, as teses defendidas pelos pesquisados com base nos argumentos explícitos nas falas (CASTRO & FRANT, 2001). Já a pesquisa de 2014 contou com 15 questões abertas onde cada aluno individualmente recebeu o formulário para responder. Como forma de tratamento de dados, foi utilizada a Análise do Discurso onde procuramos analisar a estrutura do texto para compreender as ideias defendidas por cada pesquisado.

Ao analisar os resultados na pesquisa de 2010 observamos que as teses defendidas pelo grupo dos alunos a respeito da disciplina de História foram: 1.A história dos livros é política e assexuada. 2.A história da escola não tem audiência; 3.O conhecimento histórico verdadeiro está no livro. A partir das falas dos alunos sobre a disciplina de História e a maneira pela qual ela é direcionada na sala de aula foi possível evidenciar tais teses que se sustentam pelos argumentos defendidos pelo grupo a respeito dos conteúdos de História no Brasil presentes nos livros didáticos: “no livro mostra que tudo era correto” (aluna X); “nos livros é mais “arrumado”(aluno Y); “Acho que na história dos livros eles procuram mostrar somente o que eles fizeram de bom: não mostra a personalidade deles: mostra mais...(como posso dizer né...)... mais as conquistas...eu acredito mais na história dos livros didáticos.”(aluna W); “realmente as coisas que a gente aprende na escola aconteceram também entendeu? Aconteceram: foram fatos reais” (aluna M). “Na escola a gente aprende de uma forma politicamente correta” (aluna P).

Os discursos apresentados pelos pesquisados nos fazem constatar que a escola é a instituição por excelência detentora de saberes considerados verdadeiros e que o livro didático é o objeto símbolo da disciplina de História onde os conteúdos são essencialmente políticos e escritos de forma a contar “a verdade”. Tais considerações a respeito do livro didático e da disciplina são justificados pelo fato de que o meio de ensino mais utilizado pelos professores da disciplina na escola pública é o livro didático distribuído a toda rede escolar trienalmente.

A exposição do discurso dos alunos nos fez perceber que o modo pelo qual o livro didático é utilizado tem uma influência fundamental na forma como o conhecimento produzido e contido no livro é ensinado ou transmitido já que os alunos consideram que o que aprendem através do livro é uma verdade. Essa representação do conhecimento histórico visto na escola como “verdade” sugere que possa não existir

uma discussão sobre a forma como os fatos são narrados no texto ou tampouco como o conhecimento histórico é construído pelos pesquisadores: com teorias e valores perpassando o fazer história. No entanto, foi surpreendente o fato de que dois alunos, do universo pesquisado, questionaram essa qualificação de “verdade” para os fatos narrados no objeto livro levantando a observação de que o que está escrito nos livros possivelmente era uma interpretação do pesquisador que escreveu a respeito dos fatos históricos.

Em relação à presença do livro nas aulas de história, é interessante notar que a referência a esse objeto (relacionando-o aos conteúdos históricos escolares e à escola diretamente) apareceu 26 vezes na fala de todos os participantes durante o grupo focal mostrando a supremacia do mesmo como fonte de conhecimento histórico e metodológico. Além disso, na entrevista dirigida, a quantidade de vezes em que foi mencionado em referência direta e indireta (ler, leitura, lendo) foi de (18) dezoito vezes e na comunidade do Orkut apareceu (11) onze vezes, relacionado ao conhecimento histórico. É notória a presença do objeto livro na representação da disciplina de História, ancorada pelo passado e pela leitura e isso pode ser justificado pela utilização, quase que maciça, pelos professores desse objeto didático-pedagógico.

Como vimos, a forma de representação da disciplina de história é o livro e este encontra-se em destaque. Moscovici (2009) chama a esse processo de materializar um objeto de representação (no caso a disciplina de História materializada na forma de um livro) de objetivação. Assim, ao falarem da disciplina de História mencionando sempre os conteúdos presentes nos livros, a ideia gerida pelo grupo foi a de que o livro é o símbolo da História. Podemos considerar que por ser o local onde temos acesso ao conhecimento histórico e por ser o meio mais utilizado pelos professores da disciplina, existe total coerência nessa objetivação da disciplina de História pelos alunos pesquisados em 2010.

A pesquisa de 2014, organizada de maneira mais simples que a de 2010, trouxe evidências de que as teses defendidas pelos 12 alunos pesquisados anteriormente são passíveis de serem compartilhadas num universo maior de estudantes do ensino médio e por um longo período de tempo. Ao serem questionados sobre “Como deveriam ser as aulas de história?”, 58 alunos disseram que as aulas deveriam ter mais debate, pesquisa de campo e pesquisas em outras fontes que não apenas o livro didático

adotado na sala. Alunos do 3º ano, de forma mais crítica, fizeram observações de que gostariam que as aulas tivessem “comparações com a atualidade”, segundo mencionou um deles pois, caso contrário, a aula fica desinteressante. Em artigo publicado em 1993, Elza Nadai já abordava a questão do ensino de história imerso em uma “conjuntura de crise” ressaltando que essa crise derivaria de alguns aspectos dentre os quais “descompassos existentes entre as múltiplas e diferenciadas demandas sociais e a incapacidade da instituição escolar em atendê-las (...)” (NADAI, 1993, p. 144). Passados 23 anos, a abordagem da autora ainda segue atual, e é evidenciada através dos discursos do alunado que ainda almeja por uma história escolar mais próxima de si e de suas necessidades.

A inserção do cotidiano nas aulas de história ajuda a construir uma nova história que faz relações (não de causalidade) levando os alunos a refletirem sobre as condições do presente quando se aborda os acontecimentos e fatos históricos: “Inserir o cotidiano na história é concebê-la de uma forma diferente da que tradicionalmente tem-se trabalhado, ou seja, a história dos eventos, dos fatos únicos e singulares” (ALMEIDA, 2005, p. 67). Outro aluno pede que a aula seja como uma “dinâmica física”, ou seja, tenha “movimento” para que ele (aluno) fique “dentro” da História ou seja, “viva os fatos”. Tais discursos mostram que o uso contínuo apenas do livro didático é questionado pelos alunos como aconteceu com os pesquisados de 2010. Além do uso do livro existe o questionamento das formas desse uso: “Todos os professores só dão o livro para fazer exercício ou outra coisa mas explicar direito, que é bom, ninguém explica”, diz um aluno do 3º ano. Esse mesmo aluno ainda mantém a ideia quando perguntado sobre qual o recurso didático os professores de história que ele teve mais utilizaram nas aulas: “sempre a utilização de livros, só para exercícios e resumos. E eu não gostei dessa forma não porque ninguém aprende só fazendo exercício e resumos mas debatendo e fazendo seminários”. Em outra pergunta, sobre o que ele achava do uso de mídias e seus produtos nas aulas de história ele diz: “faria muita diferença porque isso seria uma “inovação” pra aula de história que se fecha apenas em livros.” Esse aluno do 3º ano observa questões importantes presentes nas aulas de história que ele teve ao longo da sua vida escolar: o fato de que o livro foi o recurso central utilizado nas aulas não satisfazendo as necessidades de aprendizagem que ele considera que teve.

Nessa ideia seguiram cerca de 44 alunos que questionaram o livro como único recurso utilizado nas aulas de história.

Consideramos que os questionamentos a respeito do livro ser quase que o único recurso didático utilizado nas aulas de história não está ligado ao fato do alunado “não gostar de ler” como é comum relacionar. A primeira pergunta do formulário entregue aos alunos foi se o pesquisado gostava de ler; 67 alunos responderam que SIM, justificando: “faz com que a gente desperte a mente. Livros são muito bons para melhorar nosso vocabulário. E alguns livros fazem com que a gente viva a história, a aventura imaginária.” Ao abordarem a necessidade de mudança nas aulas de história com a inserção de outros recursos e materiais didáticos os alunos não retiraram do livro a função que ele possui, assim como os alunos da pesquisa de 2010. Ambos os grupos consideram que o livro é o símbolo da disciplina, porém, pedem mudanças na forma como é utilizado, pedem mudanças na ação dos professores: eles desejam a inserção de outras formas de contato com a história para além do livro didático: querem ir a campo, saber como se faz a construção do conhecimento histórico, querem ver filmes e discutí-los, querem buscar saber mais sobre os fatos.

De acordo com Caimi (2006) a formação de professores é uma questão central para melhor qualificar o ensino e aprendizagem de História e provocar uma mudança no significado da disciplina. Os alunos mencionam a necessidade de que haja uma transformação no modo como a disciplina é gerida no âmbito escolar e isso, conseqüentemente, passa pelo desempenho de professores e professoras de História. Diante desse contexto, hipoteticamente podemos inferir que mudanças no ensino podem provocar mudanças nas representações da disciplina e conseqüentemente nas práticas de professores e alunos relacionadas a ela.

Observamos, enfim, que tanto os alunos de 2010 quanto de 2014 querem “pôr a mão na massa”, não aceitam serem agentes passivos do conhecimento e desejam contribuir ainda mais para a construção dos saberes históricos na sala de aula tornando-os, junto aos professores, significativo para construção de uma prática social mais realista e ligada aos seus interesses.

Considerações Finais

A complexidade da história, construída a partir de escolhas, sentidos e perspectivas teóricas e metodológicas dos historiadores, é, em última instância resultado também de representações sociais, as quais organizam o nosso “jeito” de olhar e entender o mundo onde nos inserimos, regulando a forma como construímos o conhecimento científico que não é neutro. Como seres culturais, educados na formalização das instituições como a escola, travamos embates sobre essas representações de mundo que, todo o tempo, se associam em nosso pensamento através da mídia, da imagem, do texto e das interações grupais que participamos. São as representações que nos inserem no mundo e nos dão os meios de participar dele; elas fazem as mediações entre nós e os outros, ora concordando com uma imagem, ora discordando dessa imagem.

A pesquisa que outrora empreendemos esteve inserida na percepção de que as representações sociais se constituem como meios e mediações das quais tomamos posse a fim de significar o mundo que vivemos. Estudar as representações sociais dos alunos do ensino médio sobre a disciplina de história, levou-nos à constatação de que são as representações criadas no mundo real que conceituam os objetos e que cada indivíduo que participa desse mundo real, contribui para a construção e reconstrução dessas representações mediante um contexto determinado. Também nos fez perceber que a organização do mundo vivido se faz a partir de fatores experimentados pela experiência do real, mas também pela experiência do que é imaginado e interiorizado como verdade ou como mentira, como ficção ou realidade.

A importância do material didático impresso ou digital nas aulas de história está relacionado ao fato de que esse material é o local de acesso a narrativa da história organizada pelos historiadores pois, ali, estão os fatos e acontecimentos que modificaram vidas e mentalidades ao longo do tempo. Nesse sentido, os sujeitos

escolares são influenciados pelo discurso contido ali e, juntamente com outras formas de interação, constroem suas representações a respeito da disciplina de História.

A respeito do livro, cabe fazer algumas considerações sobre o objeto que tão bem representa a história para os alunos da pesquisa. Ele é um objeto histórico onde se busca desvendar segredos e conhecer verdades muitas vezes acima do bem ou do mal. O livro precisa de leitores, leitores da história e leitores do mundo que se reconheçam nos fatos e contextos históricos. A atribuição ao livro didático como quase que, o único material disponível que contém o conhecimento histórico na rede pública escolar, o transforma em objeto que só contém o que é “certo”, o que é “verdade”, o que é “arrumado” e “bom de saber” como mencionam os alunos em suas representações. Serão essas atribuições representadas a partir de situações particulares vivenciadas pelos alunos ou difundidas pelos discursos ao longo de suas experiências na escola? A resposta a mais essa dúvida, fica a cargo de outras pesquisas do ambiente ou sujeitos escolares que procurem na cultura escolar, respostas a essas indagações. Em se tratando do ambiente escolar é fundamental estabelecer a existência de uma cultura escolar enraizada que, mesmo diante das transformações que ocorrem no âmbito psíquico e social das populações, produz e reproduz práticas que confrontam com a exigência de novas regras e novos modelos de ensino e aprendizagem. O apego às práticas instituídas providencia situações que separam a vida do conhecimento científico apropriado pela instituição escolar e requerido por ela nos diversos níveis de aprendizagem.

Finalmente, cumpre dizer que as representações sociais dos alunos pesquisados sobre a disciplina de História, podem ser ressignificadas mediante inserções de novos elementos, tanto no contexto escolar, quanto na relação desse com aquilo que ainda se encontra para fora dele: televisão, computador, cinema, internet, entre outros. As questões que este trabalho se propôs a responder encontraram nos sujeitos pesquisados a autoria das respostas e mais do que isso, revelaram que os jovens da comunidade escolar possuem representações dignas de serem pesquisadas, objetivadas e (por que não?) interpretadas através de seus discursos. Nesse sentido, é importante que nós, professores de História, ao conhecermos as representações dos alunos sobre nosso trabalho e a disciplina que oferecemos na escola pública ou privada, reflitamos sobre elas e também sobre os modelos de reprodução que inserimos no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Os alunos pesquisados deixam claro em seus discursos

que necessitam de motivação para estudar a disciplina de História e que a escola é um lugar onde gostam de estar desde que ela seja relevante para compreenderem a realidade que os cerca.

Referências Bibliográficas

- ABUD, Katia Maria. A História nossa de cada dia: Saber Escolar e Saber Acadêmico na Sala de Aula. p.119-135 in: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) -*Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas* – Rio de Janeiro, Mauad, 2009
- ALMEIDA, Leda Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Org.). – Diálogos com a Teoria das Representações Sociais in: ALMEIDA, Geraldo José de. *As representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade*, Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2005, pg. 41 a 75
- BORGES, Vavy Pacheco. O que é História. São Paulo, Brasiliense, 2001
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Revista Tempo*, Jun 2006, vol.11, no.21, p.17-32.
- CARRETERO, Mário. *Construir e ensinar as ciências sociais e a história*. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- CASTRO, Monica Rabello de; FRANT, Janete B. Estratégia Argumentativa: um modelo. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, I, 2000, Serra Negra. Proceedings of I SIPEM, São Paulo: SIPEM, 2001. p.381-383
- JODELET, Denise. *Loucuras e Representações sociais*. Petrópolis, Vozes, 2005
- MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. *O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, 2004, p. 125-144
- MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAÚJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley da. *Pesquisa Em Ensino de História: Entre Desafios Epistemológicos e Apostas Políticas*. Rio de Janeiro, Mauad, 2014
- MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais - Investigações em psicologia social*. Petrópolis, Vozes, 2009
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Brasileira de História*, Memória, Historiografia - Dossiê ensino de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993
- SÁ, Celso Pereira de. As memórias da memória social. In Sá, Celso Pereira de (org) *Imaginário e Representações Sociais*. Museu da República, p. 63-83 Rio de Janeiro, 2005
- SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. Uma escola para poucos. *Revista de História*, Rio de Janeiro, Biblioteca Nacional, Edição n. 59, 11/08/2010
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tania Maria F. Braga. A Formação da Consciência Histórica de Alunos e Professores e o Cotidiano em Aulas de História. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, p. 297-308, set. /dez. 2005
- SOARES, Ana Paula Teixeira. Identidades Sociais: Produção de sentidos nas enunciações de uma docência. In MONTEIRO, Ana Maria; GABRIEL, Carmen Teresa; ARAUJO, Cinthia Monteiro; COSTA, Warley. (Org.) *Pesquisa em Ensino de História*, Rio de Janeiro, Mauad, 2014.
- VILLAS BOAS, Lucia. História, memória e representações sociais: por uma abordagem crítica e interdisciplinar. *Cadernos de Pesquisa* v.45 n.156 p.244-258 abr./jun. 2015
- THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



AUDIOVISUAL E HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO

Maria Thereza de Oliveira Azevedo*

RESUMO¹¹

Relato de experiência com a realização do vídeo *Imagens da Cidade* para o Ensino Fundamental da cidade de Piracicaba. O trabalho parte do pressuposto de que alguns modos de organização do audiovisual contemporâneo são adequados a um ensino interdisciplinar e emancipador, porque carregam em sua complexidade, elementos de natureza *dialogica* e estão identificados com a *nova história*.

PALAVRAS-CHAVE: audiovisual contemporâneo, ensino fundamental, nova história, cidade, dialogia.

ABSTRACT

This paper is aimed to report the experience and the accomplishment of the video "Imagens da Cidade" (Images from the City) of the city of Piracicaba's Elementary school. Some ways of the audiovisual contemporary's organization are suitable for interdisciplinary and emancipated teaching because they take into account in their complexity, dialogical elements of nature and they are identified with the new history.

KEYWORDS: Audiovisual, Elementary School, new history, city, dialogue.

* Doutora em Artes Cênicas pela USP. Cineasta. Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos de Cultura Contemporânea. ECCO da UFMT Líder do Grupo de Pesquisa Artes Híbridas: Intersecções, contaminações, transversalidades. maritheaz@gmail.com

¹¹ O artigo é fruto de minha dissertação de Mestrado *Imagens da Cidade, vídeo e história em construção para o ensino fundamental*, defendida na USP em 1998.

Introdução

A vida humana não se inscreve mais em uma simples cadeia causal, ela é feita de eventos encaixados em uma memória coletiva, cuja importância não se pode mais negar.
Michel Maffesoli.

A proposta deste texto é trazer para o tempo presente uma experiência de realização audiovisual para o ensino básico de História realizada em 1996 na cidade de Piracicaba, São Paulo. O vídeo, intitulado *Imagens da Cidade*, na época, foi adotado em 76 escolas estaduais do ensino básico e ainda é utilizado em algumas escolas. O roteiro audiovisual teve como referência a Proposta Curricular para o Ensino de História (ZAMBONI, ABUD, 1992) e o roteiro considerou principalmente o eixo: a história a partir do lugar onde se vive. Do ponto de vista estético o trabalho audiovisual esteve inserido dentro de uma poética contemporânea.

Sabe-se que as múltiplas manifestações da chamada “barroquização das sociedades contemporâneas” (MAFESOLI, 1996, p. 17) onde coexistem várias áreas do saber e da vida, que tendem à pluralidade, à multiplicidade e ao heterogêneo, provoca diálogos entre eventos simultâneos e aparentemente desconexos, modificando os modos de conhecer. Neste contexto, tais circunstâncias conduzem a uma compreensão da realidade que inclui, entre outros, o caos como desordem organizadora, do pensamento de Edgard Morin e a proposta de uma ecologia cognitiva, “estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição” (1993), que Pierre Lèvy sugere para uma comunicação pedagógico-social.

Assim, o conhecimento é visto, por exemplo, dentro da teoria unificada dos sistemas vivos (CAPRA, 1996, p.70) resultante de modelos de sistemas auto-organizadores – *autopoiesis*¹² –, como um processo amplo e ao mesmo tempo próximo, interconectado numa rede social e cósmica.

¹² Segundo Maturana *autopoiesis* é a auto produção constante, auto- engendramento de singularidades.

A pluralidade é apontada por Edgard Morin como a primeira condição de uma dialógica cultural e a multiplicidade é definida por Ítalo Calvino, como “método de conhecimento e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas e entre as coisas do mundo.”(CALVINO, 1990, p. 121). Nesta visão complexa de conhecimento plasma-se uma organização de interconexidade não-linear e de natureza múltipla, onde vários elementos entram para compô-la. Um desenho, que tanto pode assemelhar-se a uma rede, a um mosaico, a um labirinto ou a um hipertexto.

O hipertexto é considerado por Pierre Lèvy como uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo. Para ele, o conjunto das mensagens e das representações que circulam em uma sociedade, pode ser um grande hipertexto móvel, labiríntico, com cem formatos, mil vias e canais. Edgard Morin considera, também por metáfora, que "...a cultura de uma sociedade é uma espécie de megacomputador complexo, que memoriza todos os dados cognitivos..." (MORIN, 1990, p. 17). Observa-se então, no pensamento destes autores, um parentesco de conceitos, que se inter-relacionam e complementam-se.

Este movimento, constituído por um desenho em rede, se contrapõe ao desenho linear das relações deterministas, provoca um deslocamento das perspectivas e mudanças de eixo, criando condições para uma dialogia cultural. Ao mesmo tempo insere a educação numa ação reconfiguradora, apoiada pelas tecnologias, interposta no espaço escolar, mas ainda em desacordo com as características das sociedades contemporâneas. Reconfiguração que passa certamente pela multiplicidade, complexidade e pluralidade, conceitos fundamentais para a compreensão das mudanças e das culturas que se entrecruzam no espaço urbano, ou seja, no “lugar onde se vive”.

Daí então que a cidade (lugar onde se vive), tema de história, na época, do Ensino Fundamental, passou a ser o espaço ideal para o desenvolvimento de um projeto audiovisual, voltado para uma educação interdisciplinar, sintonizada com o nosso tempo. Cidade vista como um espaço múltiplice, onde se embatem as diferenças, lugar dos encontros e desencontros, onde se exercita a cidadania, constroem-se histórias e identidades, numa rede de memórias e significações.

Piracicaba é uma cidade multicultural, resultado de uma imigração de várias origens. Uma cidade polifônica, usando um termo emprestado de Canevacci, “coro que canta com uma multiplicidade de vozes autônomas que se cruzam, relacionam-se,

sobrepõem-se umas às outras, isolam-se ou se contrastam”(CANEVACCI, 1997, p. 47) pode ser metaforizada em labirinto. Nela existem bifurcações, sobreposições de imagens, vestígios do passado impregnados no presente, rastros, trilhas sem mapa.

Ora, a imagem do labirinto é sugerida por Omar Calabrese como a forma da arte contemporânea, "a imagem estrutural do próprio saber, um saber aberto, interdisciplinar, em movimento" (CALABRESE, 1987, p. 152). E Arlindo Machado, diz que o labirinto é a melhor metáfora para hipermídia, pois reproduz com perfeição a sua estrutura intrincada e descentrada, "arquitetura representativa da complexidade máxima que a imaginação do homem da antiguidade podia conceber" (MACHADO, 1997, p. 254). A hipermídia (hipertexto) é considerada por Pierre Lèvy, como a que se adequa facilmente aos meios educativos, pois favorece uma atitude exploratória. Se o audiovisual, hoje, faz parte do processo educativo, então há uma lacuna na produção de materiais específicos, que apoiem o professor do ensino fundamental, na perspectiva de uma pedagogia dialógica e interdisciplinar. Como bem reclama Guillermo Orozco: "Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. Isso não contribui." (1988, p. 77)

Grande parte dos audiovisuais, filmes, vídeos ou programas de TV, utilizados para o ensino de história, normalmente tratam de conteúdos da história tradicional através de uma forma tradicional: as sagas dos heróis e seus grandes feitos, narrativas com base na cronologia dos fatos, encadeamento por causa e efeito, fontes consagradas oficialmente, para transmitir conteúdos de um programa fechado, além de valorizarem a aprendizagem por acumulação de informações.

Neste trabalho, a história é vista como possibilidade, história em construção, relacionada não só ao passado, mas ao que se realiza no presente (LE GOFF, 1992) História enquanto "ciência do homem no tempo", na definição de Marc Bloch, (1976, p. 45) compondo com uma visão de Escola Fundamental como "a que deve contribuir para a formação do aluno como sujeito de sua própria história, ou seja, como cidadão que se identifica no processo social".(ZAMBONI, ABUD, 1992, p.13). As novas abordagens, veem a história como história-problema e estão mais voltadas para a sua construção e os vários sujeitos nela inseridos.

A proposta para a realização do vídeo *Imagens da Cidade* esteve ancorada no pressuposto, de que alguns modos de organização do audiovisual contemporâneo, são

adequados a um ensino interdisciplinar e emancipador, porque carregam em sua complexidade, elementos de natureza dialógica e estão identificados com a nova história. Modos estes, que se caracterizam esteticamente pelo hibridismo de linguagens, gêneros e formas, tramados com uma estrutura aberta, “tendente ao não acabamento, cheia de lacunas convidando o espectador a participar de sua própria construção e completá-la” (XAVIER, 1984, p. 80)

Descrição da pesquisa

O projeto apresentado foi dividido em pesquisa, elaboração e realização de um programa em vídeo intitulado *Imagens da Cidade*, que buscou traduzir, na sua forma, os conteúdos e conceitos de uma história em construção para o ensino fundamental, procurando tornar possível o desencadeamento de uma pesquisa interativa por parte dos usuários. Considerou as peculiaridades da cidade de Piracicaba, o ensino interdisciplinar e a Proposta Curricular elaborada por Ernesta Zamboni e Kátia Abud (1992) evidenciando processos de construção do vídeo em interação com os sujeitos envolvidos, com vistas a deixar emergir os significados que circulam nos vários contextos: da escola, da família e da cidade, através da recuperação de elementos da memória de seus habitantes.

O eixo que guiou o trabalho foi a possibilidade de dialogia contida nas organizações audiovisuais contemporâneas, que se assemelham à redes hipertextuais, tecidas com o hibridismo das formas, linguagens e gêneros. Elas são sugeridas como plenas de possibilidades para o ensino interdisciplinar a partir da história, quando ancoradas em procedimentos que valorizam as situações vividas pelos próprios educadores e educandos.

O ensino tradicional está centrado na figura do professor, que traz para as aulas os conteúdos amarrados, prontos e acabados, com a missão de cumprir um determinado programa do currículo. Nesta forma de ensinar, os alunos não entram num processo de elaboração, são receptores passivos, depósitos como os denomina Paulo Freire na sua concepção de educação bancária. Ou seja, o saber é entendido como um ato de depositar como se deposita num banco. Ela nega o diálogo, ao passo que a educação problematizadora funda-se exatamente na relação dialógica.

O ensino interdisciplinar considera que os conteúdos devam ser levantados a partir de temas geradores, com a participação dos atores do processo educativo, ou seja: os professores, os alunos, a família e a comunidade, em interação com uma pedagogia dinâmica. A interdisciplinaridade envolve disciplinas e sujeitos participando da construção do conhecimento. Fundamentada no diálogo, tem referências em Paulo Freire, para quem o diálogo começa na busca do conteúdo.

Paulo Freire, ao analisar os processos de ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz anti-dialógica e dialógica, destaca o tema gerador, como ponto de partida para o diálogo: “o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens mundo”. (FREIRE, 1987, p.56)

Assim, para a realização de um vídeo dialógico, com as novas abordagens da história, voltado ao ensino interdisciplinar sobre Piracicaba, tornou-se *mister*, buscar referências no cotidiano dos habitantes da cidade. No levantamento dos conteúdos para a realização do vídeo, partiu-se de temas geradores, “sugeridos pelo estudo da realidade que antecede sua construção” (FREIRE, 1987, p.87) e do entendimento de que tanto o aluno quanto o professor são pesquisadores. Um dos traços do tema gerador é a sua multiplicidade, pois “abarca em si, um estado latente, uma rede de assuntos mais ou menos extensa, assuntos que vem à tona ou não, segundo a dinâmica em sala de aula” (CITELLI apud PONTUSCHKA, 1993, p.95)

A Proposta Curricular para o Ensino de História (1992) sugere que o próprio professor levante os eixos temáticos: “Os professores têm a liberdade de, juntamente com os alunos, escolher temas, assuntos que desejar estudar [...] os eixos temáticos libertam o ensino da História dos conteúdos fixos” (p.15)

Os eixos temáticos do vídeo *Imagens da Cidade* emergiram como temas geradores dos relatos de vida dos professores entrevistados no primeiro momento da pesquisa¹³, dando origem aos 5 módulos: “Da cana ao metal” (Trabalho); “Chegadas e partidas” (Migração); “Idas e vindas” (Cotidiano); “Celebrar é preciso” (Festas) e “Águas que rolam” (Rio). Os professores, além de seus relatos pessoais relacionados à vida na cidade (gravados com câmera caseira para pesquisa), trouxeram para a observação,

¹³ Esta etapa teve a participação de dois professores de História da Unimep, Virginia Camilotti e Luis Francisco Miranda, estagiários e professores da Rede de Ensino.

materiais produzidos em suas salas de aula e entrevistas realizadas pelos alunos com as suas famílias.

Com esse material, foi possível iniciar o processo de roteirização. No primeiro tratamento de roteiro foram desenvolvidos os eixos temáticos: trabalho, migração, cotidiano, festas e rio, detectados nas conversas com as professoras. Os elementos significativos que surgiram da interação entre as pessoas envolvidas, ao serem recriados em linguagem ficcional, provocaram um sistema de combinações por associação.

Num esboço de roteiro, as primeiras imagens são soltas, como por exemplo: “uma menina de uns 9 anos, com um lanterna na mão, procura alguma coisa num sótão”. Já num segundo tratamento, são desenvolvidos os cinco personagens infantis e seus núcleos familiares, ainda com referência nos relatos das professoras. Cada núcleo teve seu trajeto independente e em virtude disso, núcleos familiares e eixos temáticos constituíram um primeiro entrecruzamento. Já num terceiro tratamento de roteiro foram desenvolvidos: o percurso da gincana, o trajeto das cinco crianças e seus desdobramentos.

Os núcleos familiares das cinco crianças traziam personagens que representam cinco espaços da cidade: Néia e os cortadores de cana; Dido e os moradores da beira do rio; Marcela e os metalúrgicos que vivem na Vila Rezende; Quim e os moradores da zona rural; Priscila e as elites. Cada personagem também foi caracterizado com um elemento da natureza: Néia, o fogo; Dido, a água; Marcela, o metal; Quim, a terra; Priscila a madeira.

Os espaços ícones da cidade foram sendo explorados ao longo da narrativa. Tais como os Lugares de Trabalho: Canavial, Engenhos, Metalúrgicas, Zona Rural; Lugares de viagem; Estação de trem da Paulista; espaço do Cotidiano: interior das casas; espaço das festas: Rua do Porto; espaço do rio. Rio Piracicaba.

Como eixo narrativo foi criada uma gincana, a partir da qual as ações se desenrolam. A Gincana com a participação das crianças compreendeu em cinco movimentos:

- 1) A confecção de uma maquete da cidade que ocorre em várias escolas;
- 2) As charadas pelo rádio relacionadas a temas da história local que vão pontuando o trajeto das crianças;
- 3) A busca do objeto memória, elemento ícone da história da cidade.

- 4) As entrevistas com as pessoas da comunidade, relacionadas aos temas dos blocos;
- 5) As visitas aos lugares ícones da cidade.

Considerando os elementos citados acima, a história foi sendo montada. O programa de História diz que: “a apropriação sistematizada do conhecimento, bem como dos seus processos de produção, abre aos educandos a capacidade de compreensão da realidade social e das formas de intervenção nesta realidade” (FREIRE, 1987 p.90). Por isso, inseridos na busca, que ocorre através de diferentes ações, estão as fontes: os jornais de época, as cartas, os museus, os objetos, as fotografias, os entrevistados. Já o Rádio, a TV e o Jornal, que compõem cenários e sons extracampo, entram como construtores de história imediata.

A proposta curricular sugere, para a 2ª Série, trabalhar noções elementares de tempo, tendo como referência a vivência dos alunos: noção de dia e noite, horários, dias da semana, passado e futuro. “É preciso que o professor chame a atenção da classe para alguns referenciais temporais comuns a todos, como carnaval, e outros.” (1992, p.18). A ideia de tempo no vídeo aparece em relógios que marcam as várias fases do dia, na primeira seqüência do primeiro bloco; em dias da semana, no percurso da gincana. Também nos diálogos dos personagens: “Amanhã eu vou lá na guardinha conversar com aquela minha amiga”. “E só você vir aí, na segunda semana do mês de julho”(referindo-se à Festa do Divino)Passado/presente.

Para a Proposta Curricular, a construção da história do lugar é feita a partir dos movimentos da população (chegada dos primeiros moradores, imigração e emigração). Propõe a coleta de dados “em entrevistas e depoimentos, visando encaminhar o trabalho para a construção do conhecimento histórico, o resgate da memória local, a diferença entre a história dita oficial e a história dita vivida.” (1992, p.22). Sugere questões como: origem da família do aluno; período em que chegaram no lugar, condições de trabalho, valores culturais. Assim, uma parte das gravações do vídeo, se deu em forma de registros de memória oral de habitantes da cidade.

Nas gravações observou-se que, ao relatar livremente, além dos bem humorados casos, no repertório de cada interlocutor, sempre estava contido “de onde vim” ou “de onde minha família veio”, (Migração) “onde trabalho”, e como trabalho, ou como

trabalhava (Trabalho); como vivo, quais os nossos costumes, (cotidiano); como festejamos e brincamos (festas) e o rio presente em quase todos os relatos. Temas corolários como, por exemplo, transporte, no vídeo foi conectado à migração.

Em várias situações, no vídeo, a entrevista foi realizada pelas próprias crianças personagens. Assim, elas aprenderam a criar memória do processo e autonomia sobre seu papel. Motivadas fora da cena, e a cada gravação, a história se desenvolvia com a participação delas. Ao mesmo tempo em que as pessoas eram ouvidas, uma bibliografia sobre a cidade foi sendo explorada através de jornais, publicações, fotos.

Na composição das cenas, a casualidade entrou como elemento construtivo. Por exemplo: na casa/locação do núcleo cortadores de cana, onde moravam pessoas do mesmo universo dos personagens, durante as gravações, a presença de uma criança de nove meses, dormindo no quarto ao lado, inspirou a atriz Daniela de 9 anos (Néia) a sugerir um irmãozinho para o seu personagem. Ela lhe deu o nome de Daniel (o masculino do seu nome). Posteriormente, quando ela citava sua família ficcional, incluía o irmãozinho, como na cena em que ela conta para Paula (Letícia Sabatella) que levava mamadeira para ele (Daniel) lá no quarto. Também o fato de Daniela /Néia participar de uma cena com os *bóias-frias* no canavial, que não interromperam seus trabalhos, enquanto os personagens eram inseridos entre eles, alimentou a sua imaginação, com histórias possíveis sobre aquela família, da qual fazia parte enquanto personagem. E quando Paula (em cena) lhe pergunta sobre o que é um *bóia-fria*, a resposta é construída a partir da sua própria experiência.

Gravadas as cenas, a tarefa era então selecionar imagens e sons para compor um vídeo que se constituísse de possibilidades e potencializasse um diálogo com a escola e com a cidade. Isso implicaria em criar uma forma que permitisse desdobramentos e incentivasse a pesquisa e a compreensão do espaço urbano, como um complexo multicultural. Que além de tornar viável a reconstrução do texto audiovisual, em consonância com as vivências dos usuários, despertasse a necessidade de investigar novos componentes. “Lembramos melhor, por exemplo, daquilo que pesquisamos, ou da informação que resultou de um esforço ativo de interpretação” (idem, p.81). Ou seja, criar uma rede, que pudesse expandir-se e desencadear um processo de apropriação, que “ocorre numa rede complexa de inter-relações, que articulam a atividade social dos indivíduos” (PINO, 1991, p.32).

Na seleção do material gravado, um dado relevante foi a familiaridade. “É sabido que retemos melhor as informações, quando elas estão ligadas à situações ou domínios de conhecimento que nos sejam familiares”¹⁴. Por isso, frases como "o cabelo tinha que ser repartido, bem repartidinho", que numa edição convencional seria dispensada, em *Imagens da Cidade* entra para compor possíveis imagens familiares.

Pierre Lèvy aponta, dentre as representações com mais chances de sobreviver, (1993, p. 82) as que são ricamente interconectadas entre elas e com referências a domínios do conhecimento concretos e familiares para que se possa ligar a esquemas pré-estabelecidos. “Laços estreitos com os problemas da vida, envolvendo diretamente o sujeito e fortemente carregadas de emoção”. Já o estranhamento é provocado por algumas cenas como a de uma mulher que aparece e desaparece em alguns espaços do passado e também na composição de algumas imagens e sons, ou mudança brusca de ambiente como por exemplo, na cena em que a mãe de Néia prepara as marmitas e reclama pelo fato deles estarem sempre mudando de cidade. Aí há um corte na imagem e ela continua preparando as marmitas (mesmo gesto) e continua reclamando, mas em outra casa.

Para a composição das linhas narrativas, o conceito de *montagem polifônica* do cineasta russo Serguei M. Eisenstein pareceu o mais interessante. Ele a define como “avanço simultâneo de uma série de múltiplas linhas, cada qual mantendo um curso de composição independente e cada qual contribuindo para o curso de composição total da seqüência” (EISENSTEIN,1990, p. 52). Segundo ele, a variedade de linhas ou “pontos sem nó” vão ser amarrados na mente do interlocutor. Eisenstein, criador da teoria da montagem cinematográfica, aspirava a um cinema pedagógico, que fizesse pensar e contivesse, na sua forma, a mesma estrutura dos processos de pensamento, mobilizando o espectador através de estímulo intelectual.

A montagem polifônica tem semelhanças com os estudos de Bakhtin, seu contemporâneo, em torno do romance polifônico de Dostoiévski, considerado por ele, como o criador da autêntica polifonia onde "interpretar o mundo implica em pensar todos os seus conteúdos como simultâneos" (1997 p. 28)

¹⁴ Idem pag 80

Metodologia

Considerando que “conhecer é apreender o mundo nas suas relações”, como afirma Paulo Freire, a tentativa neste trabalho foi, com base nesta compreensão de conhecimento, relacionar os vários contextos em que estão imbricados os temas aqui expostos: a história, o ensino, a cidade, a memória, a construção audiovisual, através de uma metodologia que permitisse a expansão para múltiplas conexões possíveis.

Lembrando que uma das principais características da estética contemporânea é a multiplicidade, “método de conhecimento, e principalmente como rede de conexões entre os fatos, entre as pessoas e entre as coisas do mundo” (CALVINO, 1997 p. 121). Além da complexidade, definida por Edgard Morin como “o tecido de acontecimentos ações, interações, retroações, determinações, acasos...”, estes conceitos se tornaram adequados para nortear o trabalho, dado o seu caráter multidimensional e multidisciplinar.

O pensamento complexo, segundo Morin, é animado por uma tensão entre a aspiração a um saber não parcelar, não fechado, não redutor e o reconhecimento do não acabamento, da incompletude de todo o conhecimento. A complexidade lida com o heterogêneo, com a multiplicidade das coisas, e sua estratégia conta com situações imprevistas, elementos adversos, que a levam a modificar-se, em função das informações fornecidas durante a operação. A idéia de estratégia, num processo complexo, opõe-se à de programa, porque um programa, segundo Morin, é uma sequência de ações pré-determinadas, onde se faz tudo por automatismo. Já num procedimento complexo, todos os elementos são tecidos em conjunto, como define a própria origem da palavra *complexus*, que quer dizer "tecido em conjunto" (MORIN, 1990, p. 20).

Como a produção de um audiovisual envolve várias artes, muitos sujeitos e diferentes ações, com estes pensamentos combinados, criou-se uma metodologia múltipla (que aparece ao longo desta exposição), sem perder de vista a dialogia, em várias direções, entre sujeitos, entre etapas, entre as várias artes que compõem um vídeo.

Análise dos resultados

...quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?

Italo Calvino

O trabalho resultou então em um vídeo de longa-metragem, dividido em cinco módulos, tendo como uma das linhas narrativas, a história de cinco crianças com seus universos delimitados pelos espaços onde vivem, que buscam compreender a cidade, através de uma gincana. Pode ser visto inteiro e trabalhado em fragmentos.

Na apresentação¹⁵, a proa de um barco singrando as águas do rio parece apontar como uma seta um caminho, o que pode sugerir um navegador implícito, ponto de vista do espectador no espaço navegatório da memória. De dentro das águas emergem imagens, numa analogia com um processo de revelação fotográfica. Quem conta a lenda é um folclorista da cidade.¹⁶

No prólogo¹⁷ é lançada a ideia da gincana como uma Caça ao Tesouro, que pode ser associada à busca do ouro, contida nas origens da cidade. A professora Paula (Letícia Sabatella) entra na escola com uma caixa fechada. Néia, a aluna curiosa, quer saber o que tem dentro da caixa. A caixa, lugar onde se guardam coisas, aparece várias vezes durante o vídeo: em forma de um baú onde estão guardadas fantasias que as crianças encontram no sótão da casa de Priscila, caixas onde estão guardadas memórias através das fotografias.

No bloco seguinte, Da cana ao metal¹⁸, os núcleos familiares são apresentados em situações que indicam a sua situação econômica e a relação com o trabalho. Ao mesmo

¹⁵ Primeira parte disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spdIA8jOHmA>.

¹⁶ Hugo Pedro Carradore contou a lenda do Salto para as cinco crianças personagens, quando foi entrevistado. Houve um deslocamento de áudio. O início da lenda é inserido na apresentação. O final da lenda aparece no Bloco “Águas que rolam”.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m3X5YPiciHo>

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0PtHJ7GhNCE&t=2s>

tempo, as crianças já estão introduzindo a gincana na família, buscam objetos em suas casas e parceiros de equipe que habitem diferentes espaços da cidade. Elas também se encontram em situações de trabalho: Dido vai ao mercado a fim de ganhar uns trocados, encontra Quim ajudando o irmão “Warmí” a descarregar caixas de uma camionete. A mãe de Néia, em busca de um trabalho de faxineira, vai parar na casa de Priscila e lá, as duas meninas se juntam, montam a equipe e vão buscar um espaço (clubinho) para se reunirem. Chegam até ao sótão da casa de Priscila, onde estão guardados móveis e peças antigas. Encontram um baú cheio de fantasias guardadas. Quando vestem as fantasias, uma princesa do tempo aparece, conta um fragmento de uma história, que nos remete às origens da cidade. “Era uma vez um rio. As pessoas navegavam neste rio, em busca do ouro: a cana, a cana, a cana...”, fala enquanto faz gestos da cana cortada, da cana triturada e da cana transformada em líquido que escorre.

A gincana vai sendo pontuada pelo rádio, que lança de vez em quando algumas charadas começando pela cana, símbolo da economia do lugar, e a partir daí, a seqüência que se segue gira em torno da agroindústria canavieira, montada a partir dos relatos de pessoas que a vivenciaram.

Os índios foram os primeiros habitantes do lugar; os negros vieram para trabalhar na cana e os outros imigrantes chegaram posteriormente: os confederados americanos que fundaram as Escolas Metodistas; os franceses que compraram o Engenho Central dando-lhe o nome de *Le Sucrierie*; os irlandeses *Boyes*, que montaram a fábrica de tecidos Santa Francisca; os japoneses para a plantação de café; os italianos e tirolezes para o café e para o açúcar. Este é o assunto do bloco seguinte, intitulado Chegadas e Partidas¹⁹.

A indústria metalúrgica capitaneada pelo italiano Mário Dedini surge da necessidade de produção de máquinas para os Engenhos. Havia também alemães e suíços. Para o corte da cana, bóias-frias do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais e Paraná. A professora Paula, nesta primeira seqüência, fala com a equipe sobre a imigração e os primeiros habitantes do lugar, os índios. Quim, representante do elemento terra, faz o *link* com outra cena, lembrando de quando visitou o museu e viu lá uma *igaçaba*²⁰ que pertenceu a um cacique da região. Outras conexões sobre imigração

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DGD3gQvWPgE>

²⁰ Urna funerária indígena, de barro, em formato de vaso.

vão sendo feitas com cada um dos personagens infantis e seus núcleos familiares. Neste bloco, a imagem da locomotiva é composta com a Estação de Ferro da Paulista, por onde chegou grande parte dos imigrantes.

O bloco *Idas e Vindas*²¹, trata do cotidiano, das relações familiares, de casa, comidas, costumes e modos de vida. O ícone desta seqüência é a “casa azul”, um casarão do século passado que pertenceu a Luiz de Queiroz, pioneiro na implantação da luz elétrica pública e do telefone em Piracicaba. Além disso, arborizou a cidade, fundou a fábrica de tecidos Santa Francisca e dou terras para construção de uma escola de agronomia, que deu origem à ESALQ (Escola Superior de Agronomia Luiz de Queiróz), *campi* da USP (Universidade de São Paulo) em Piracicaba. Uma das propostas deste bloco foi provocar a relação entre as palavras cidade e casa.

No bloco seguinte, *Celebrar é preciso*²², é evidenciada a Festa do Divino, que ocorre nas margens do Rio Piracicaba, há mais de 120 anos, animada pelas procissões, pelo encontro dos barcos e a congada, dança africana marcada pelo batuque. Além de outras manifestações que marca a diversidade musical da cidade: o cururu, um repente originário da região, o batuque que acompanha a dança de rodas, as serestas, a música erudita, representada pela escola de música Ernst Mahle, e a música italiana.

No bloco *Águas que rolam*²³, há referências às origens da cidade, que surgiu no século XVI, que, segundo Sérgio Buarque de Holanda, foi construída para ser uma fábrica de canoas para abastecer as monções. Assim, esse bloco fecha um círculo narrativo iniciado na apresentação do vídeo, a partir da lenda contada e também da personagem princesa do tempo.

Por fim, no *Epílogo*²⁴, as crianças reúnem os objetos-memória que marcaram o caminho e concluem a gincana sem troféus, mas pintando os rostos (sugestão de passagem, mudança de estágio) sob letreiros finais. Os objetos-memória, como é chamado no vídeo, são objetos impregnados de histórias e vivências podem desencadear memórias e remeter às situações de trabalho, de festas, de cotidiano. Estes

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pM8CBBvngZw> e <https://www.youtube.com/watch?v=NELdlc7HxoU>

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q1WSjNkDmbc>

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2KwgjcSxXiA>

²⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LYsB8Ffujjo>

objetos e seus significados, foram sintetizados na construção do primeiro tratamento de roteiro, quando se buscava entender a cidade.

O objeto-memória, também pode lembrar o objeto mágico dos contos maravilhosos a que se refere Italo Calvino “o objeto mágico é um signo reconhecível que torna explícita a correlação entre os personagens ou entre os acontecimentos.” (CALVINO, p.46). No vídeo, os objetos-memória formam uma síntese da cidade. A imagem levada por Quim é a de Santo Antônio, santo casamenteiro e padroeiro de Piracicaba. Em Piracicaba há uma tradição das simpatias para se conseguir um casamento, como a de “virar a imagem do santo de 'ponta cabeça' e amarrá-la no pé da cama”. A tarrafa, levada por Dido, representa a pesca com antiga fartura no Rio Piracicaba. Como um símbolo da metalurgia, a tenaz, levada por Marcela é a força, tenacidade que manobra o ferro em brasa para ser moldado. O facão, levado por Néia é a ferramenta que corta a cana, simbolizando o trabalho dos bóias-frias da região. Priscila traz a luva que pode ser associada à elegância e a proteção, mas também à “aquele que não coloca a mão na massa”.

Considerações finais

Os gêneros documentário e ficcional se misturam neste trabalho, não só quanto ao tratamento dado ao programa, mas principalmente no que se refere à participação de atores e entrevistados. Tanto os atores quanto os entrevistados vivenciaram situações, rompendo as fronteiras entre a representação e a vivência. Por exemplo, na primeira seqüência do bloco Da cana ao metal, a família dos bóias-frias, prepara-se para sair para o corte de cana. Zefa, a mãe, serve as marmitas, Adair, o filho mais velho, arruma as mochilas, Néia sentada à mesa, escolhe feijão, no quarto ao fundo, o irmão do meio troca de roupa e o pai tenta sintonizar o rádio. A mãe diz que não irá cortar cana naquele dia, porque está procurando um trabalho na cidade. Fixar-se em algum lugar é aspiração da grande maioria das pessoas que trabalham de empreitada nos canaviais. Ao procurar um trabalho de faxineira, Zefa procura um espaço de identidade com a cidade, o pai tenta sem sucesso, sintonizar uma rádio local, ou seja, entrar em sintonia com o lugar. Néia é a que escolhe os feijões (uma referência ao filme *Eles não usam Black tie*). Escolher sugere liberdade, discernimento. A personagem Néia é inspirada em uma das nove professoras que participaram da primeira etapa da pesquisa, também filha de bóias-frias. O comentário da mãe de Néia “cortá cana é prá quem não tem leitura” traduz a preocupação de muitas mães, que aparece em entrevistas no canavial. Esse texto é retirado de uma das entrevistas que na edição completa em outro lugar, a frase de Zefa.

Na divisão por blocos ou no acompanhamento da gincana, que é pontuada por um rádio que vai anunciando as tarefas e informando os dias que faltam, há uma suposta linearidade, mas a narrativa não está apoiada somente num relato²⁵ e sim em vários fragmentos de micro-histórias, baseadas em “pessoas comuns”, casos, memórias de vidas, que mesclados, vão compondo várias linhas narrativas. O eixo não está no

²⁵Aqui *o relato* é referência a uma das instâncias narrativas com base na teoria dos níveis de Roland Barthes.

enredo, no percurso dos personagens, no desenlace, mas sim no jogo, como forma de organização de sentido. Conforme Todorov, “o sentido se define pelas combinações e a soma das possibilidades combinatórias” (TODOROV,1982 p. 25).

No bloco, Celebrar é preciso, Dona Cinira, uma trabalhadora aposentada da Usina Monte Alegre, relata como eram os famosos campeonatos de corte de cana, promovidos pelos usineiros nos anos 40: “As pessoas eram animadas, participavam. Tinha até torcida organizada”. Ao fundo, como que projetadas numa tela, estão as imagens do campeonato, em película de 16mm, preto e branco, realizada em 1944. A sobreposição das imagens e sons, ou seja, a forma como foi organizada a sequência, teve a intenção de revelar algumas contradições em torno do tema. Dona Cinira narra no presente, o passado, do ponto de vista de trabalhadora, que desconhece as intenções patronais na promoção deste campeonato e o locutor narra pomposamente, no passado, presente da época, do ponto de vista dos patronos. Quando ela canta um trecho da música da torcida “com seu papo colossal”, a sequência é arrematada por uma transição da imagem das autoridades no palanque do filme da usina, para a imagem de outro filme de época, em que Getúlio Vargas acena para um imenso público de estádio. Esta transição nos remete à uma possível conclusão de que Pietro Morganti (dono da usina na época) era como Getúlio, um paternalista. Das pombas do espaço onde está Getúlio Vargas, (no passado) corta para as pombas da praça central da cidade, a Praça José Bonifácio, onde as crianças brincam (no presente). Na montagem destas cenas, há deslocamentos, e o deslocamento, segundo Calabrese, "consiste em atribuir ao que foi desvelado do passado, um significado a partir do presente, ou proporcionar ao presente, um significado a partir do que foi desvelado no passado"(CALABRESE, 1987, p. 93).

Prudente de Moraes foi o primeiro presidente civil da República, mas pouca gente o associa com a Guerra de Canudos ocorrida exatamente na sua gestão. Para que se pudesse observar e pensar sobre o assunto, montou-se uma sequência pontuada por um objeto, o livro “Os sertões”, de Euclides da Cunha, que está exposto no Museu Pedagógico Prudente de Moraes. No vídeo, há uma sequência em que Adair lê em voz alta para a mãe analfabeta, uma passagem do livro “Os sertões”, no qual descreve a situação desastrosa dos sertanejos no final da guerra. Numa ação paralela, há uma cena no recinto do museu, com a empregada desastrada da família de Marcela querendo

sentar-se numa pequena cadeira, que ela achou bonitinha. Surge na sala, a diretora do museu explicando, em tom professoral para quem servia este tipo de cadeira e a quem pertencia: “à casa do presidente Prudente de Moraes”. A fala da diretora invade a próxima cena, no interior da casa de Adair, que lembra de uma amiga que foi à “passeata dos sem terra”. O personagem associa os sertanejos lutadores do livro “Os sertões” com os participantes da passeata. Enquanto isso, Yolanda, a diretora do museu, mãe de Priscila, continua seu discurso ufanista, agora para Priscila. “Ele pisou neste chão, Priscila, ele respirou este ar que a gente está respirando”. Néia observa o livro numa redoma de vidro, no espaço do museu e comenta com Adair: “Parece o livro que você está lendo”. E Adair pergunta: “Mas porque será que ele está aqui?”. Transitando das partes para o todo e deste para as partes é realizado um constante vai e vem, que torna possível o desvendamento das múltiplas contradições do social.

A leitura de um trecho final do livro: “entretanto a situação dos sertanejos piorara” sob a imagem da família de Néia e Adair caminhando de costas por uma estrada poeirenta, finaliza a sequência. Nesta, além da associação entre Canudos e o Presidente Prudente de Moraes, há também uma relação entre Canudos e os sem-terra, e entre os sem-terra e os bóias-frias. Estas associações em rede podem disparar outras associações na mente do interlocutor mobilizando-os a buscar chaves de compreensão. “O diálogo inconcluso é a única forma adequada de expressão verbal de uma vida autêntica” (1992, p. 334), diz Bakhtin.

Assim, os fragmentos subjetivos dos habitantes da cidade, dos atores, das professoras, das crianças personagens e das crianças que participaram das tarefas da gincana, constituíram uma rede de informações que se assemelha a um hipertexto. Em cada pedaço de história há uma possibilidade de expansão para outras histórias latentes no contexto das culturas do lugar. A incompletude, neste caso, incita a curiosidade do interlocutor, assim como as cenas ficcionais estimulam a imaginação.

Ao compor com todos estes elementos fica evidente que um produto dialógico não deve seguir somente as leis próprias da linguagem, que se utiliza para a expressão, mas considerar também as que surgem no próprio processo de trabalho, engendradas pelas interações entre os sujeitos, os conteúdos e as formas.

Ao realizar o vídeo *Imagens da Cidade* com a participação da comunidade escolar e os habitantes da cidade, foi criada uma forma de organização, que se refere não só à

dinâmica interna do produto “vídeo”, mas ao processo de realização e recepção, que se estende para além da própria produção, atingindo as escolas, as famílias dos alunos, os professores e a comunidade, num desenho em rede de movimento sinérgico.

Aglutinar e superpor gêneros, modos e linguagens audiovisuais acabou se transformando num mecanismo de construção. O resultado é um produto híbrido que mescla elementos de cinema, novela, documentário, edificado com recursos narrativos, poéticos e videográficos.

Para utilizar o vídeo, o professor precisa buscar elementos que façam as ligações com o lugar e com a realidade das crianças. Nesta busca, ele provavelmente se relacionará com outras pessoas e incentivará os alunos a pesquisarem também. Na descoberta, poderá construir outras histórias que se cruzarão com a sua própria história e a vivência das crianças.

Quando o processo de realização audiovisual é ancorado em procedimentos que levem em conta as situações vividas pelos próprios educadores e educandos, o vídeo pode se tornar eficaz para o ensino interdisciplinar. Os modos complexos de organização do audiovisual contemporâneo são adequados a um ensino interdisciplinar e emancipador, porque carregam elementos de natureza dialógica e estão identificados com a nova história. Ao envolver o espectador na sua construção, pode apoiá-lo na organização de sentidos.

Voltado para a forma de realização do audiovisual, no que se refere a um modo de organização, que permita uma compreensão da realidade em seus múltiplos aspectos, um audiovisual com as características acima apresentadas pode vir a contribuir para o aprimoramento do ensino.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra 2 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BERNARDET, J.C. *Piranha no mar de rosas* São Paulo: Nobel, 1982.
- BERNARDET, J.C. *Cineastas e a imagem do povo*, São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BERNARDET, J.C. e RAMOS, A.F. *Cinema e História no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988
- BURKE, P. (rg) - *A escrita da História* - São Paulo: UNESP, 1992.
- BURKE, P. *A Escola dos Annales. A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Editora UNESP, 1991
- CALABRESE, O. *A Idade Neobarroca*. São Paulo: Martins Fontes, 1987
- CALVINO, I. *Seis Propostas para o próximo milênio*. Trad: Ivo Barroso, São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.
- EISENSTEIN, S. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990
- EISENSTEIN, S. *O sentido do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, P. *La Educacion como práctica de lalibertad*. 10ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Ed, 1987
- LE GOFF, J. *História e Memória*- Campinas: Editora da UNICAMP, 1992
- LÈVY, P. *As tecnologias da Inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- MACHADO, A. *Máquina e Imaginário*. São Paulo: EDUSP, 1993
- MACHADO, A. *Pré Cinema, Pós Cinema* - Campinas: Papirus, 1998
- MAFFESOLI, M. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996
- MAFFESOLI, M. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ª ed. Lisboa: Instit. Piaget, 1990.
- MORIN, E. *Método IV*. Portugal: Publicações Europa América, 1991.
- PINO, A. O conceito de Mediação Semiótica em Vygotsky e seu Papel na Explicação do Psiquismo Humano. In: *Cadernos CEDES 24*, Campinas, São Paulo: Papirus, 1991, p. 32-43.
- PONTUSCHKA, N.N.(org.). *Ousadia no Diálogo. Interdisciplinaridade na escola Pública*. São Paulo: Edições Loyola, 1993
- XAVIER, I. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- XAVIER, I. (org.). *A experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986
- ZAMBONI, E., ABUD, K.M. *Proposta Curricular para o Ensino de História*. São Paulo: SEE/CENP, 1992



PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ESCOLA PÚBLICA: ADAPTAÇÃO E INOVAÇÃO NA GESTÃO DA SALA DE AULA

Valdoir Dutra Lira*
Janete Gonçalves Lira**

RESUMO

O trabalho apresentado revela discussões sobre a participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. O desafio de ensinar e de aprender tem provocado polêmicas nos diversos encontros da área da educação. Professores, especialistas, pais, mães, responsáveis e os próprios alunos evidenciam a exigente demanda do conhecimento, na sala de aula. A escola, como núcleo de transformação social, precisa adaptar-se, para atender as necessidades mais específicas da sua comunidade. O conhecimento multiplicou-se e a escola quase não consegue acompanhar as rápidas transformações políticas, econômicas, sociais e tecnológicas, impostas pela sociedade da informação. Embora não seja correto imaginar que a organização escolar possa acolher todas as possibilidades oferecidas pelo mundo digital, ainda assim necessita-se construir um novo caminho no Projeto Político-Pedagógico, que aposte na investigação crítica de adaptação da escola aos novos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Pública. Conhecimento. Gestão

ABSTRACT

This presented study reveals discussions about the community participation in the democratic management of public schools. The challenge of teaching and learning has provoked controversy on several education area meetings. Teachers, specialists, parents, mothers, responsible people and even students have shown a increasing demand of knowledge in the classroom. The school has the need to adapt itself to manage the most specific needs of their community as a core social transformation. Knowledge improved and school can not cope with those quick political, economic, social and technological changes, imposed by information society. Although it is not correct to believe that the school organization may receive all possibilities offered by digital world, even so it is necessary to build a new way on Pedagogical Political Project that believes in critical investigation of school adaptation to the new knowledge.

KEYWORDS: public school. knowledge. management

* Bacharel em Administração de Empresas, pós graduado em Administração de Empresas e Gestão Escolar, docente e diretor do Colégio Estadual Emílio Zuñeda, em Alegrete/RS. valdoir.lira@gmail.com

** Licenciada em Matemática com Mestrado em Engenharia, docente no Colégio Estadual Emílio Zuñeda. janete.lira@gamil.com

Introdução

O presente trabalho é resultado de um aprofundamento no estudo sobre a Gestão Democrática que, aliado ao Projeto Político - Pedagógico, abriu caminhos para o estabelecimento de metas, pontuando a gestão da sala de aula como possibilidades de mudança nas atividades pedagógicas do colégio Estadual Emílio Zuñeda, na cidade de Alegrete/RS, que no ano de 2015. A referida escola contava com 1640 alunos, 96 professores e 23 funcionários. Ela oferece a sua comunidade todas as etapas de ensino: educação infantil, ensinos fundamental e médio e ainda as modalidades educação de jovens e adultos (EJA) - ensino médio e educação profissional.

A Gestão da Sala de Aula operacionaliza subsídios didático/pedagógicos, que permitem dar ao professor condições para planejar, fazer novas descobertas, aprimorar sua metodologia, fazer intervenções e cuidar para que o aluno aprenda. Na realidade, a sala de aula é o espaço da (re) construção do conhecimento. A Gestão da sala de aula, quando bem articulada constrói caminhos, ressignifica os saberes, dá utilidade ao conteúdo e promove motivação para aprender.

A instituição escolar como objeto da diversidade não pode se limitar em escolher ser tradicional ou ser moderna. Afinal, que espaço tem a escola nessa definição? Que cidadão se quer formar? A escola hoje é um misto de recriação, significados, crenças, valores e conhecimentos.

É evidente que a educação hoje, no Brasil, inspira cuidados. Os professores precisam ser mais valorizados, melhor remunerados e ter qualificação profissional permanente. Para tal, será necessário investir no sistema público da educação. Nessa perspectiva, o Plano Nacional da Educação (PNE/2014-2024) estabeleceu a meta de aplicação de 10% do PIB em educação, a ser atingida de maneira gradual em 10 anos, mas ainda é preciso criar estratégias para alcançá-lo.

A falta de investimento na escola pública brasileira é histórica. Criar possibilidades para superar a falta de investimento na educação para superar o sistema tradicional de

ensinar e de aprender foi a intenção desse trabalho. Nessa perspectiva, o Colégio Estadual Emílio Zuñeda ainda enfrenta dificuldades para qualificar e ampliar seus saberes, mas busca alternativas que tragam melhorias para a gestão escolar e, conseqüentemente, para a sala de aula a um custo baixo, sem eximir o governo de maiores investimentos.

Gestão Democrática na Escola

A gestão democrática do ensino público, princípio inscrito no artigo 206, inciso VI da Constituição Federal (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e no artigo 197, inciso VI da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1993) e Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) (art. 9º), ultrapassou a área acadêmica e criou força na concepção de sociedade organizada. O modelo de gerir a instituição pública democrática e participativa representa um importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola (VIEIRA, 2005 p.52). A escola tem a função de proporcionar ensino de qualidade para todos, indistintamente (FREITAS, 2003 p.43).

Vivemos numa sociedade em transformação. Quase não conseguimos acompanhar as rápidas transformações políticas, econômicas e tecnológicas. Em virtude disso, a sociedade precisa especializar-se. A educação precisa pensar qual é o seu papel. As profissões ganharam novos rumos, novas perspectivas. A ciência multiplicou-se em todas as áreas do conhecimento, e a escola precisa adaptar-se para atender às necessidades mais específicas da sua comunidade.

A participação democrática, condição essencial para a atualização do PPP -Projeto Político-Pedagógico, pressupõe a presença do Conselho Escolar, do Círculo de Pais e Mestres e de toda a comunidade. Planejado como um processo de constantes modificações, o PPP deve orientar a escola na importante tarefa de formação do indivíduo.

A dimensão da vida vai além de formar e de ensinar. O Projeto Político-Pedagógico permite construir um novo caminho no processo ensino-aprendizagem. O

ARTIGO

indivíduo é levado a participar, criar, inovar e pensar. A mudança implica deixar de lado a velha escola pública, excludente e burocrata, para ser uma conquista da comunidade. Implica que os usuários da escola sejam cooperadores e gestores e não apenas fiscalizadores ou receptores dos serviços educacionais.

Nessa estrutura, a instituição escolar Emílio Zuñeda, com a participação de todos, pretende desenvolver uma gestão democrática, que reescreva o Projeto Político – Pedagógico, inove a gestão escolar e aponte melhorias para qualificar a sala de aula.

Vasconcelos (1995 p.92) defende o “projeto educativo” como uma forma de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento em que se define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Propõe-se a institucionalização da gestão democrática do projeto pedagógico no qual toda a comunidade escolar deve estar inserida.

Conhecimento posto à prova

A escola, além de formar cidadãos adaptados ao novo mundo do conhecimento, precisa propor alternativas que habilitem os seus cidadãos a serem menos competitivos e mais humanos, que tenham habilidades para enfrentarem com segurança as muitas demandas da sociedade. Na última década, ocorreram mudanças significativas nas instituições educacionais, com a interatividade social. O ensino tornou-se uma formação constante, que engloba recursos didáticos, informação, aprendizagem e autonomia (MORAN, 2008, p.8,23).

As tecnologias da informação e da comunicação permitiram a interatividade social, com potencial para mudar nossa cultura, num processo irreversível (CASTELLS, 2009, p.117). A sociedade industrial da automação, centrada no trabalho em série, é suprimida por um novo conceito denominado sociedade da informação ou das redes sociais, cujo foco está na aprendizagem (LITTO, 2009, p.153).

A função primordial da escola é possibilitar a seus alunos o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, fazê-lo de forma interativa. Exemplo disso foi a pesquisa realizada com a participação da comunidade do Colégio Estadual Emílio Zuñeda, que apontou uma proposta de interação com a sociedade do conhecimento.

Os temas coletados na pesquisa são indicativos de que a escola deve adaptar-se e construir seus saberes em torno de um mundo do conhecimento cada vez mais exigente. Valorizar a historicidade do conhecimento é valorizar o que se sabe e estar aberto e apto para a produção de novos conhecimentos (FREIRE, 2003 p. 28).

A escola está mergulhada em um mundo cada vez mais acessível ao conhecimento. As máquinas estão à disposição dos saberes, do lúdico e da utopia. A escola precisa ser mais aberta para processar essas inovações. O imaginário precisa ganhar espaço, a leitura tem que ser prazerosa, o conteúdo necessita ser útil e prático e as diferentes culturas precisam ser atendidas nas suas especificidades. Sendo assim, a gestão escolar precisa empenhar-se para reestruturar a escola, pois a aprendizagem agora ocupa toda a vida das pessoas, além da escola, adquirem-se conhecimentos em diversos espaços, no familiar, no social e no virtual.

Projeto Coletivo em construção permanente

A pesquisa científica, em última análise, procura responder às necessidades humanas. É, porém, uma atividade teórica, racional. Faz referências a inúmeras sugestões que, se bem aplicadas, podem causar grandes transformações na escola. São iniciativas práticas e baratas que expressam conhecimento e incluem todos os alunos indistintamente. Deve, portanto a pesquisa, desde o início, assumir o formato de atividade intelectual planejada (SANTOS, 2001 p.89).

Na condução da pesquisa, os atores educativos, professores, alunos e a comunidade, em geral, interagiram para participar efetivamente das atividades da escola, em especial da atualização do projeto Político – Pedagógico, que é indispensável ao processo de formação dos educandos (VYGOTSKY, 1988 p.110).

A pesquisa configurou-se como um processo inacabado e suscetível de mudanças e avaliações (MINAYO, 1993 p.23). Os registros da pesquisa, após conhecidos, dão condições para que se identifique as causas que limitam a aprendizagem e supostamente a produção do conhecimento na escola e na sala de aula.

O questionário investigativo foi aplicado, com os segmentos sociais do colégio, nos dias cinco e seis de março de 2015, com ações para todo o ano. Distribuído por amostragem e, aleatoriamente, alcançou 200 pessoas, entre elas os alunos do 9º ano do

Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Politécnico, alunos da Educação Profissional, professores, funcionários, pais e mães de alunos.

O objetivo foi levantar pontos fracos e fortes quanto à importância da gestão da instituição escolar, para uma educação eficiente e de qualidade e, quanto à importância do trabalho do professor para que se tenha uma gestão de sala de aula satisfatória. Os questionamentos resultantes das respostas, indutivamente, apontam para uma reflexão sobre a qualidade do ensino na escola e do trabalho do professor, em sala de aula.

Análise e descrição dos dados

Na pesquisa de opinião, a comunidade escolar concorda que há uma prática favorável à aprendizagem dos alunos, mas indica a necessidade de melhorias e mudanças na escola e na sala de aula. Como diz o ditado africano, "é preciso toda uma aldeia para se educar uma criança". A escola precisa voltar-se mais para o trabalho coletivo. A gestão escolar deve visar o interesse público, fortalecer a cidadania, promover a democracia e (re) construir permanentemente a gestão da sala de aula.

No entendimento dos avaliadores da pesquisa (segmentos sociais da comunidade), é impossível o professor de hoje dar aulas apenas com a formação acadêmica, sem o uso da tecnologia e, ou abrir mão do tempo e do espaço pedagógico disponível, ou mesmo da ajuda de colegas e das experiências das áreas do conhecimento. No colégio, a interação entre professor e aluno é satisfatória, todavia, a aprendizagem teria mais sentido, se o conhecimento prévio do estudante fosse valorizado e, se o trabalho do professor pudesse ser nutrido pelo entusiasmo de ensinar e o aluno pela vontade de aprender.

A pesquisa apontou caminhos. Na apresentação e discussão dos resultados os segmentos sociais ratificaram os caminhos, fazendo a avaliação e destacando as melhorias nas atividades escolares e na atualização do Projeto Político – Pedagógico.

Nesta fase da pesquisa, após a análise dos dados, as respostas dos diferentes segmentos da comunidade escolar foram divididas em três blocos (Blocos I, II e III) e, emitindo sugestões para cada bloco, que supostamente darão qualidade no ensino-aprendizagem do colégio e, conseqüentemente nas atividades pedagógicas da sala de aula.

A Tecnologia a serviço do conhecimento na escola

Bloco I – sugere usar mais a tecnologia disponível na escola, reorganizar os espaços pedagógicos, estimular a pesquisa, potencializar a indagação, o espírito crítico e a autonomia dos alunos.

Na escola, o ambiente é muito favorável ao uso de novos saberes digitais. A escola só necessita criar o acesso do aluno a conteúdos relevantes na internet, através de sites didáticos, blogs e redes sociais. Trazer para sala de aula conceitos, expressões e conteúdos que estão circulando no Twitter e Facebook, por exemplo, aproxima o conhecimento do dia a dia dos alunos. O uso da tecnologia permite organizar os espaços pedagógicos e abre caminhos para a pesquisa, o espírito crítico e a autonomia dos alunos.

A internet disponibiliza uma diversidade de conteúdos correlatos ao currículo e a temas transversais trabalhados em aula que permitem ao professor preparar suas aulas de forma prática, inteligente e inovadora. Os computadores, a multimídia, a lousa digital, o armário com netbooks, os tablets e os programas didáticos online foram colocados na escola para atender uma proposta pedagógica inovadora.

A ideia principal era que a tecnologia auxiliasse os professores no desenvolvimento do conteúdo curricular, mas o uso da tecnologia ainda é pequeno. Esse processo de inclusão da informática nas escolas tem suas limitações quanto ao preparo dos professores para a utilização do computador na prática do ensino. (COSTA; LIMA, 2008 p. 21).

O entendimento sobre o uso da tecnologia disponível no colégio não se restringiu somente em afirmar que há computadores à disposição dos alunos e dos professores, mas sugeriu como fazer uso dessas máquinas e como usar esse material de apoio pedagógico na sala de aula.

Para o Bloco I, os segmentos sociais sugerem que a tecnologia na escola não seja de uso exclusivo dos alunos, mas também do professor como material de apoio didático. Há, também, a necessidade de qualificar as salas temáticas (humanas, linguagens, ciências da natureza e matemática) e os laboratórios de informática, com multimídia e internet. Os *tablets* e *netbooks* precisam fazer parte do cotidiano do professor, tornando o processo escolar mais produtivo e significativo.

Percebe-se, portanto, que os segmentos sociais neste bloco, indicam a tecnologia, como meio de qualificar o trabalho docente na sala de aula e como fonte de pesquisa para os alunos.

Prática social na interdisciplinaridade do Currículo

Bloco II – *sugere trabalhar a interdisciplinaridade nas áreas do conhecimento e ajustar o conteúdo curricular com a prática social do aluno.*

A interdisciplinaridade pressupõe uma nova forma de produção do conhecimento, porque implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias, e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos com maior complexidade (CAPES 2014).

A interação saudável de troca entre professor e aluno, entre as disciplinas e as áreas do conhecimento, proporciona a interdisciplinaridade e facilita a aprendizagem do aluno. A escola materializa sua capacidade de construir conhecimentos interdisciplinares quando o aluno aprende, troca experiências e faz a intervenção em sua comunidade. É a chamada escola Cidadã.

Os segmentos sociais reconhecem que a escola, de forma tímida, consegue transitar por entre as áreas do conhecimento a interdisciplinaridade e a valorização do aluno como um ser sociável e histórico. A filosofia do Colégio enfatiza a prática da valorização humana, “educar com liberdade, igualdade e humanismo”, mas precisa constantemente rever esse conceito.

A dificuldade maior é ajustar o currículo à realidade dos alunos. Apesar do alto índice de evasão, da distorção idade-série e da estagnação nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principalmente no Ensino Médio. Nos meses que antecederam esta pesquisa, estava em foco um debate em torno da chamada “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) que, segundo o Ministério da Educação, pretende renovar e aprimorar a educação básica brasileira.

A intenção do Ministério da Educação é qualificar e unificar o ensino no País. A iniciativa sofre duras críticas, quando busca apoio de agentes privados na construção da BNCC. Trata-se de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pelo deslocamento de impostos de grandes

corporações. Prevista na Constituição, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular deveria ficar pronta em 2016.

Para o Bloco II, a proposta dos segmentos sociais, é que os professores construam no espaço escolar, o currículo ideal, sem alterar os Parâmetros Curriculares Nacionais, mas que a iniciativa proporcione habilidades necessária ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do aluno. Os segmentos sociais sugerem que toda a atividade de cunho educativo trabalhada pela escola, constitua elementos essenciais na formação do currículo escolar.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p.150).

Percebe-se, portanto, que as sugestões dos segmentos sociais, neste bloco, foram justificadas estabelecendo uma conexão interdisciplinar entre as áreas do conhecimento, o ensino – aprendizagem e o currículo ideal que reconheça o aluno como um ser sociável e histórico.

Diálogo com os docentes

Bloco III – *sugere valorizar a formação continuada para que as práticas pedagógicas produzam o conhecimento planejado, sem desperdício de tempo, como chamada, cópia de livros e pedidos de disciplina.*

O professor deve ser capaz de avaliar o seu trabalho e levantar dúvidas sobre suas atividades pedagógicas. Não apenas ensinar bem a resolver problemas de Matemática ou a ler um texto. É preciso ir mais fundo, saber o que acontece com o aluno que não aprende. Muitos professores, atualmente, tem se portado em sala de aula como simples ministradores de aulas, sendo “féis” seguidores do “mero ensinar” enquanto seus alunos praticam o “mero aprender” (DEMO, 1997, p.38, 42).

A aprendizagem do novo, da sociedade do conhecimento, exige dos professores interesse, sabedoria e destreza para aprender. O conhecimento passa a ser um

diferencial de desenvolvimento pessoal e intelectual. Nessa perspectiva, a formação continuada é o processo contínuo de informação e de renovação do conhecimento. A realidade da sociedade do conhecimento, cobra da escola profissionais preparados para lidar com os novos avanços sociais, científicos e tecnológicos do mundo globalizado.

A comunidade escolar estimula a realização das formações continuadas desde que tragam ações de melhorias e de mudanças nas práticas pedagógicas. A gestão escolar do colégio precisa planejar, criar espaço e tempo para que as formações continuadas aconteçam.

No Bloco III, os segmentos sociais sugerem intensificar as formações docentes, com ações pedagógicas que transformem o cotidiano do colégio e a sala de aula, como por exemplo: trabalhar o conceito da disciplina e o objetivo do conteúdo; estimular o compromisso do aluno em atividades de pesquisa; qualificar a prática docente com material didático de apoio, como: textos, livros, jogos e software didáticos; valorizar o tempo da aprendizagem do aluno e fortalecer auto avaliação do professor, como processo de aprendizagem.

Percebe-se, portanto, que as sugestões dos segmentos sociais, neste Bloco, foram justificadas considerando a relevância da formação continuada do professor, com temas relevantes, como: domínio de classe; uso da tecnologia e materiais didáticos de apoio, conhecimento do conteúdo e sua aplicabilidade na aprendizagem e a habilidade docente para conhecer o aluno e alcançá-lo, respeitando sua especificidade para aprender.

Considerações finais

Percebe-se, portanto, que a escola precisa ser pensada no todo, quanto a sua estrutura física pedagógica e humana. As aulas precisam ser mais bem planejadas, e o aluno necessita ser despertado para aprender a aprender. O professor precisa ser valorizado, a escola necessita ser atraente, o governo mais comprometido com a educação e o conhecimento precisa ter significado, utilidade e propostas pedagógicas claras e objetivas.


O processo contínuo de pesquisa, experiências e aplicação prática do aprendizado, supostamente transforma significativamente as aulas e a vida dos alunos. Aulas planejadas, regras claras e conteúdos úteis são processos que objetivam a construção de um conhecimento para a vida.

A gestão escolar democrática e participativa é o elemento chave de integração para que as mudanças ocorram na escola e além dos muros da escola e, em especial, na gestão da sala de aula. Entende-se que o processo de ensino-aprendizagem é um caminho aberto, não se encerra quando a mensagem é recebida ou assimilada, ao contrário, o saber é fonte geradora de outros conhecimentos.

Neste trabalho a pesquisa de opinião possibilitou uma releitura da gestão da sala de aula, pontuou melhorias e fomentou a ação. A gestão democrática mostrou o caminho, e o projeto Político-Pedagógico, com a participação de todos, precisa rever o currículo, fazer as interferências necessárias na gestão da sala de aula, organizar formações continuadas, trabalhar a interdisciplinaridade e agregar motivação, tecnologias e materiais didáticos para que todos aprendam.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 out. 1988.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 10 jan. 2001.
- BRASIL. IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
- BRASIL. MEC – *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* da Educação Básica, em processo de aprovação para 2016.
- CAPES, 2014, Documento de Área 2013 (Área Interdisciplinar), <http://www.capes.gov.br>.
- CASTELLS, M. *Communication Power*. Oxford University Press, 2003.
- CHALITA, G. *Pedagogia do amor: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente, 2003.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 14ª ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2003.
- FREITAS, L.C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas*. SP: Ed. Moderna, 2003.
- LITTO, F. FORMIGA, M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo. HUCITEC. 1993.
- MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 3, n. 1 (2000)
- MORIN, E. *Os 7 saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO, 2001
- RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: CORAG, 1993.
- RIO GRANDE DO SUL. *Gestão Democrática - LEI N° 10.576*, de 14 de novembro de 1995. Atualizada pela Lei n.º 169 de 15 de outubro de 2015: D.O. RS 18/10/2015 p.5.
- SANTOS, R.A. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VIEIRA, S.L. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, L.L.P. (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 27-42.
- VIEIRA, S.L. Gestão para uma comunidade de aprendizes. In: SEDUC. *Gestão escolar e qualidade da educação*. Coleção Gestão Escolar. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005. p. 9-23.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



REMEMORAR EDSON LUÍS DE LIMA SOUTO, CULTIVAR PARTICIPAÇÃO POLÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA NA INTERFACE ENTRE DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA E A INTERLOCUÇÃO COM GREMISTAS.

João Roberto Bort Junior *

RESUMO

O relato versa sobre nossos concomitantes esforços enquanto professor de sociologia e interlocutor de grêmios estudantis em desenvolver senso crítico não apenas sobre a realidade, mas também sobre a própria escola. A partir de uma atividade de comemoração do Dia Nacional de Luta dos Estudantes, desenvolvida conjuntamente com os gremistas, apontamos como foi possível desenvolver uma cultura de participação entre jovens da escola e como isso afetou a prática da instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Participação juvenil; Grêmios Estudantis; Gestão Democrática.

* Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Licenciado em Ciências Sociais/Antropologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), é professor efetivo de Sociologia da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, tendo sido integrante do Grupo de Estudos sobre Mediação e Alteridade (GEMA) e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP).
jrbort@gmail.com

Introdução

Apresentamos um relato de experiência ao mesmo tempo como professor de sociologia e como professor orientador de gremistas, decorrente disso, um relato sobre nossa preocupação com o fortalecimento da juventude enquanto força política transformadora de sua realidade, dentre essa, a escola e sua aprendizagem. Orientamos, desse modo, em favor do protagonismo juvenil *também* voltado aos processos formais de educação que perpassam a vida dos jovens. Perspectiva presente em Costa (2000), que tem resultado em envolvimento prático da juventude com seus próprios processos pedagógicos (Oliveira, 2011). Para esses autores, desenvolver protagonismo juvenil, cuja concepção norteou a prática aqui descrita, consiste na promoção de espaços e de condições de envolvimento dos estudantes a fim de que possam ser sujeitos ativos na condução de resolução de problemas em diferentes ambientes em que interagem socialmente. Conduzir ações que promovam protagonismo juvenil na escola significa, pois, favorecer que crianças e adolescentes possam atuar sem serem coagidos e manipulados de forma a contribuir para o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão de forma a serem autônomos, cooperadores e responsáveis.

Foram esses os objetivos quando propusemos aos gremistas da E.E. Prof. Ulisses de Oliveira Valente de Santa Bárbara d'Oeste-SP o desenvolvimento da atividade relatada: uma comemoração do vinte e oito de março com os alunos de toda a escola. A data, reconhecida estatutariamente como *Dia Nacional de Luta*²⁶, estava esquecida, assim como o próprio grêmio, se é que fora lembrada em algum momento. Com ela coloca-se como dever da entidade a rememoração, em Assembleia Geral de Estudantes, do dia do assassinato de Edson Luís de Lima Souto, jovem secundarista de dezoito

²⁶ Apesar do estatuto do referido grêmio assim nomear a data, segundo informações da União Brasileira dos Estudante Secundaristas (UBES), a data é reconhecida como Dia Nacional de Luta dos Estudantes. Disponível em <http://ubes.org.br/2015/28-de-marco-o-dia-nacional-de-lutas-dos-estudantes-brasileiros/>. Acessado em 27 de setembro de 2016 às 17h29min.

anos morto por policiais no restaurante *Calabouço* no Rio de Janeiro, em plena Ditadura Militar, especificamente no ano de 1968.

O fato de ter ficado esquecida apenas reitera nossa certeza acerca da morbidez em que estava mergulhada a instância de organização dos alunos da escola e a completa ignorância dos jovens em relação às possibilidades que o coletivo lhes reserva. Anteriormente, a entidade estudantil apenas cumpria com os ritos institucionais de sua eleição, que, após isso, caía em dormência. A disputa eleitoral pouco tinha de uma verdadeira disputa entre chapas organizadas em torno de propostas. Ocorria apenas a partir de agrupamentos de alunos mais ou menos determinados pela coordenação pedagógica e reduzia-se a uma semana de apresentações, para os discentes, de cargos eletivos e alunos que eventualmente os ocuparia. Assim, o funcionamento da organização estudantil ocorria exclusivamente no início dos períodos letivos, quando se convidava alunos para comporem a direção do coletivo. Ou quando percorriam salas de aula apresentando propostas irrealizáveis e inconsistentes permeadas com evidente desconhecimento da importância do grêmio. Mas é preciso pontuar que a ignorância era amplamente enraizada na unidade escolar, uma vez que nem mesmo os professores conseguiam elaborar uma concepção clara para que os alunos pudessem compreender o papel da organização. Se pelos corredores podia-se ouvir críticas às ideias utópicas do alunado também não se ouvia nenhuma ação pedagógica orientadora pelo professorado. Logo, uma generalizada incompreensão que bem podemos sugerir como reflexo do *habitus* – no sentido de disposição orientadora da prática (BOURDIEU, 1989), no caso, dos profissionais da instituição escolar – em não reconhecer os discentes como partícipes ativos do calendário das atividades escolares. Dito de outro modo, havia uma consolidada ausência da cultura de participação e de gestão democrática que impedia a atuação juvenil.

O cenário alterou-se por volta de outubro de 2015, quando – após orientações técnicas junto a Diretoria de Ensino da Região de Americana e com consentimento entre os pares assumimos a função de Professor Interlocutor do Grêmio Estudantil – tomamos consciência do lugar dos gremistas na escola, das prerrogativas legais sustentadoras de suas práticas (que à frente abordamos) e de nosso papel enquanto orientador. À época, replicamos as orientações recebidas aos docentes e gestores reforçando a necessidade de alicerçarmos uma formação participativa dos alunos na

vida escolar e na sociedade. Partíamos de considerações como as de Boghossian e Minayo (2009, p. 421) para as quais é tocante à inserção política do jovem a estruturação de seus mecanismos de participação, entre os quais, vemos os grêmios estudantis.

São patentes novas formas de atuação e mobilização entre jovens que as instituições formais raramente identificam e apenas muito lentamente parecem se deixar fertilizar, modificando práticas e relações de poder reproduzidas há muitas gerações. É crucial que os jovens participem da tomada de decisão em assuntos que digam respeito às suas vidas e aos seus futuros. Mas também é preciso investir para que os que detêm poder na sociedade reconheçam e valorizem os temas trazidos por eles em seus diferentes segmentos. Assim como é necessário dar força aos inúmeros mecanismos de participação que vêm sendo inventados pelos jovens e atualizados de formas criativas, mobilizadoras e, muitas vezes, transgressoras.

Somente assim poderíamos desenvolver um sentimento de pertencimento e responsabilidade juvenil sobre os seus próprios processos pedagógicos e sobre a sua comunidade. Desde então, temos procurado fortalecer os espaços de representação estudantil na unidade e incluir o máximo possível de jovens em atividades pedagógicas à medida que se fazem também motivadoras e desafiadoras para os alunos. Enfim, objetivamos abrir espaço à ação de jovens e igualmente visamos fundamentar uma cultura de participação, que não deixa de ser política, pois interfere na realidade de inserção dos mesmos.

O que apresentamos aqui é um relato de experiência de nossos objetivos em construir na prática diária da escola processos mais democráticos de tomada de decisão (pedagógica; administrativa; política), no quais os alunos estejam incluídos. É preciso que todos, do agente escolar ao diretor, entendam os estudantes como membros da escola e sobre a qual têm responsabilidades, desejos e direitos.

Dentre essas tentativas, procuramos rememorar o *Dia Nacional de Luta*. A preocupação pedagógica com a data fundamentava-se no currículo de sociologia do sistema de ensino público de São Paulo e de demandas da institucionalização, na Diretoria de Ensino da Região de Americana, do Professor Interlocutor de Grêmios Estudantis. Portanto, com essa ação pedagógica que envolvia história do movimento estudantil visávamos – por um lado, enquanto professor de sociologia – desenvolver o chamado senso crítico sobre a sociedade, a política e os movimentos sociais – por

outro, enquanto interlocutor – desabrochar uma maior participação do segmento discente na gestão das atividades escolares.

Desenvolvimento

A retomada da celebração do *Dia Nacional de Luta* requeria, inicialmente, um reconhecimento da importância tanto da data pela própria diretoria do grêmio quanto, anteriormente a isso, do estatuto enquanto documento de diretrizes de ações. A dificuldade adveio do fato de que, meses antes, a grande maioria dos gremistas (treze estudantes) abandonaram o colegiado estudantil ao reconhecerem que compromissos e responsabilidades se desenhavam no horizonte para além daquela eleição confortável com caráter apenas protocolar. Naquele momento da comemoração da história do movimento estudantil, estavam reduzidos a três alunas. Embora isso, demos prosseguimento à reconstrução dos espaços de atuação juvenil.

Por isso, elaboramos um calendário de reuniões de orientação, quando apresentamos o documento dando destaque a artigos e incisos que estabelecem deveres e direitos aos membros diretores e preveem outras esferas de representação dos alunos, como o Conselho de Representantes de Classe e a Assembleia Geral dos Estudantes. Por meio desse estudo, puderam compreender que a gestão de espaços coletivos é limitada regimentalmente. Ou seja, o exercício de seus cargos eletivos pressupõe ética regimentada. Era preciso orientar a ação juvenil a fim de que viesse ser comprometida com as regras democráticas da coletividade que representavam. Tendo interiorizado a relevância do estatuto, puderam compreender, por fim, a necessidade de construção da data comemorativa em respeito aos deveres previstos, a saber, o da comemoração do *Dia Nacional de Luta* com todo o segmento representado. Assim, recuperar-se-ia a memória de Edson Luís de Lima Souto e de parcela da história política dos estudantes, bem como se daria o primeiro passo para germinar entendimento sobre relevância da participação dos jovens e de um coletivo organizado.

Para que pudéssemos dar seguimento ao plano, demos sequência às reuniões nas quais apresentamos a proposta de exibir um vídeo e construir uma pequena exposição fotográfica sobre movimento estudantil, lutas sociais pela reabertura política durante os

anos de 1970-1980, bem como sobre a mobilização juvenil pelo impeachment de Fernando Collor nos anos de 1990. Os gremistas aceitaram nosso convite e ficaram entusiasmados diante das fotos sugeridas. Ao questionarem sobre o que tratavam as imagens, percebemos nosso sucesso em realizar o que Rubem Alves, em entrevista²⁷, elencou como o papel do professor: o de despertar curiosidades e gosto pelo conhecimento. Nesse momento fizemos rápidas intervenções pedagógicas ao respondermos às questões dos diretores gremistas com explanações historiográficas acerca da participação da juventude nas mobilizações contrárias aos militares e a Collor. Dispuseram-se entusiasmadamente em organizar as fotografias, emoldura-las em papel cartão laranja e expô-las em fios de barbantes que as suspenderam no palco do pátio da escola. Ainda compuseram um pequeno painel informativo onde se provocava pela pergunta *Por que comemorar o Dia Nacional de Luta?*

Interessante foi notar, para além do aprendizado direto com o material historiográfico-imagético manuseado, o afloramento de uma postura mediadora de gremistas frente à direção e a coordenação escolar. Suas habilidades cada vez maiores em solicitar apoio e expor suas demandas garantiram juntos que todas as turmas fossem liberadas de suas atividades de sala para acompanharem a primeira Assembleia Geral dos Estudantes de comemoração, ocorrida apenas em 30 de março de 2016 (foto 1).



Foto 1 – Assembleia Geral dos Alunos comemorando o *Dia Nacional de Luta*

²⁷ Conforme em *Portal Brasil*. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>. Acessado em 27 de setembro de 2016 às 17h52min.

Uma das alunas diretoras do grêmio introduziu o motivo de estarem reunidos e convidou à contemplação dos registros fotográficos. Após ciência da novidade, utilizaram um vídeo que, com a música *Como Nossos Pais* na voz de Elias Regina, exibia mais fotografias evidenciando a participação política de estudantes pela redemocratização do país. Foi aberto à possibilidade de falas de alunos, o que ocorreu apenas num dos períodos realizado. Aconteceu apenas à noite, quando, após um dos professores de História relacionar a história do movimento estudantil ao cenário político atual, uma aluna lembrou valores como respeito à educação e aos formadores. Para o encerramento da atividade no período matutino, que durou por volta de duas aulas, o mesmo professor de História declamou poemas e embalou canções com seu violão. Eram músicas cujas letras marcaram os militantes do então período (foto 2), entre elas, *Coração de Estudante* (Milton Nascimento/ Wagner Tiso) e *Pra não dizer que não falei das flores* (Geraldo Vandré).



Foto 2 – Exposição fotográfica suspensa e apresentação de músicas.

A comemoração aconteceu enquanto eles podiam olhar para as paredes da escola e revisitar os cartazes fixados que cada sala recebera antes da assembleia e nos quais responderem, preferencialmente com expressões imagéticas e artísticas, a interpelação *o que você espera para o seu mundo?* (foto 3). Ao recuperarmos a memória de luta dos estudantes recolocávamo-los novamente o exercício de reflexão sobre as respostas produzidas artisticamente por eles. Contudo, agora, orientados por experiências políticas de outros estudantes rememoradas pela exposição, pelas músicas, poemas e

vídeo. Ou seja, a ideia era gerar o senso de criticidade sobre o que pensam para si e para o Outro ao se verem diante de um jovem que teve sua trajetória política marcada com seu próprio sangue. Enfim, pretendíamos que reconhecessem a oportunidade de participação social e institucional, bem como o exercício de seus anseios e direitos como agentes do mundo.

O lugar dos alunos na escola foi alterado substancialmente em vista da consequente visibilidade dada a eles com a atividade do grêmio. Esse reconhecimento parece ter afetado consideravelmente a gestão, que passou a ser ainda mais aberta às demandas dos alunos, e os alunos, mais instigados a quererem colocar mais de suas identidades na escola.

Enquanto interlocutor dos gremistas, procuramos demonstrar aos discentes que seus trabalhos internamente na escola poderiam ter reconhecimento também social e, para tanto, buscamos os jornais locais. A divulgação jornalística aconteceu e, com isso, aparentemente começaram a se verem críticos e sentirem-se capazes de dialogar com a sociedade²⁸. Deixavam de serem receptáculos passivos de informações de uma pedagogia conservadora e unilateral centrada na figura do professor (Freire, 2011). Naquele momento afastávamos, ao menos parcialmente, efeitos da institucionalização de grêmios estudantis no contexto pós-Ditadura Militar, que marcara as organizações estudantis com caráter exclusivamente cívico. Conforme nota-se no artigo 1º da Lei 7.398/ 1985, na qual ao grêmio reserva-se “finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais”. Mais recentemente, no estado de São Paulo, foi com a Lei 15.667/ 2015 que se passou a assegurar a essas entidades a liberdade de circulação de informações e trânsito aos gremistas nas unidades escolares, favorecendo mais



Foto 3 – Construção dos cartazes

²⁸ Ver reportagem em *SBN Notícias*. Disponível em <http://www.sbnoticias.com.br/noticias/139618/escola-ulisses-realiza-programacao-especial-em-alusao-ao-dia-de-luta-dos-estudantes/>. Acessado em 04 de outubro de 2016 às 23h07min.

solidamente os alunos como sujeitos também da gestão democrática escolar, esta prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/ 1996).

Mas, afinal, que efeitos, em suma, foram produzidos nos alunos com a atividade em assembleia? O que a gestores e professores precisaram também aprender?

Conclusão

A experiência parece ter gerado dois tipos de aprendizados. Tanto no que diz respeito à participação e postura dos gremistas em relação à instituição, quanto aos seus envolvimento em questões políticas e sociais. Quanto à relação com a escola, o estudo do Estatuto do Grêmio Estudantil resultou na interiorização de um *habitus* de respeito aos procedimentos regimentais e, portanto, o desenvolvimento de posições mais democráticas. Notamos que os estudantes passaram a questionar mais sobre os tratamentos dados pelo regimento sobre assuntos que se debruçavam. Por exemplo, souberam respeitar as regras de elegibilidade instituídas anteriormente por eles e recorrer ao documento para buscar soluções e caminhos para resolverem questões que os mobilizavam. O respeito às regras instituídas era propulsado, sobretudo, por uma vontade política de agir sobre aquilo que os atingia. Acreditamos que seus posicionamentos políticos foram reflexos desse processo de desenvolvimento do protagonismo juvenil iniciado com a assembleia relatada e que resultou num acirramento de suas posições políticas que afetaram a vida e a lógica hierárquica interna à escola. Fazemos referência a um momento posterior à assembleia e à eleição de uma nova chapa para o grêmio, quando os alunos se organizaram para paralisar meio período de aula e realizar uma nova assembleia para debaterem sobre notícias acerca de esquemas de corrupção na merenda estadual.

Sentimentos de poder e participação foram construídos. Diante da notícia da paralisação das aulas pelos alunos para debaterem, o corpo docente viu-se obrigado a refazer sua pauta de reunião semanal (ATPC) e tirar uma posição frente à dos jovens. Ou seja, a gestão da escola naquele momento tinha de levar em conta esses atores da instituição e sobre a qual cobravam apoio e uma posição política. No dia da paralisação, o vice-diretor teve que negociar com os alunos, pois já não era mais possível ordenar que voltassem às salas. Foi preciso ceder tempo para os diálogos políticos, para a feitura

da ata da assembleia e seu encaminhamento, da posição coletiva construída, à Secretaria da Educação.

Além disso, tomaram a frente nesse processo de forma que a opinião pública também não pode deixar de pensar e relacionar o que estava ocorrendo na política e na E.E. Ulisses de Oliveira Valente. Notícias sobre a reunião realizada foram veiculadas por jornais e, em redes sociais, vídeos feitos pelos alunos com seus próprios celulares foram vistos. A estratégia política foi à apropriação de tecnologias para fazerem circular demandas estudantis e, conseqüentemente, visibiliza-las. Assim, conseguiram agregarem-se por meio da rede ao conjunto dos outros estudantes de outras escolas que fizeram igualmente naquele dia. O movimento estudantil em nossa escola revivia conjuntamente a reinvenções nas formas de mobilização por meio do uso de novas tecnologias e estratégias.

Rememorar o movimento estudantil e recuperar instâncias de decisão estritamente do alunado criou, para concluir, um ponto de não-retorno. Já não era mais possível reproduzir às relações de força como antes e desconsiderar posicionamentos estudantis. Os alunos tinham empoderado-se e evidenciado suas capacidades de se fazerem ouvidos dentro e fora da escola.

Referências Bibliográficas

BOGHOSSIAN, Cynthia Ozon; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Revisão sistemática sobre juventude e participação nos últimos 10 anos. *Saúde soc.*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 411-423, Set. 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da Costa. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

OLIVEIRA, Altemir. *O protagonismo juvenil em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado (Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ UFRGS, Porto Alegre, 2011.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: PLANTIO DE ARAUCÁRIAS UM PROJETO PEDAGÓGICO

EXPERIENCE REPORT: ARAUCARIA PLANTING AN EDUCATIONAL PROJECT

Carlos Humberto Biagolini*
Rosa Sousa Santos**

RESUMO

Este relato refere-se a um projeto desenvolvido por duas escolas públicas de São Paulo; uma da capital e outra do interior paulista, além de uma empresa multinacional. O grupo produziu 400 mudas de *Araucaria angustifolia*; das quais 200 foram plantadas na Serra da Mantiqueira e outras 200 distribuídas na empresa participante e escola. O projeto resultou em troca de informação com aprendizado definitivo.

PALAVRAS-CHAVE: *Araucaria angustifolia*, Sustentabilidade, Serra da Mantiqueira.

ABSTRACT

This report refers to a project developed jointly by two public schools in the state of São Paulo; one of the capital and the other from the interior, as well as a multinational company. The group produced 400 seedlings of *Araucaria angustifolia*; 200 of which were planted in the Mantiqueira range and other 200 distributed in the participating company and school. The project resulted in exchange of information with definite learning.

KEYWORDS: *Araucaria angustifolia*, Sustainability, the Mantiqueira

* Biólogo, Mestre em Análise Geoambiental e Doutorando em Ciências Ambientais pela UNESP/Sorocaba. Professor da Rede Pública Estadual de São Paulo. professorcarlosciencias@zipmail.com.br

** Geógrafa, Bacharel em Geografia, membro da ENO-*Environment On Line* no Brasil. Professora da Rede Pública Estadual de São Paulo. rosa.sousant@enoprogramme.org

Introdução

O Brasil tem uma ampla área de vegetação que abriga as mais variadas espécies tanto da fauna como da flora. Admirado e cobiçado por outros países, este patrimônio vivo, vem perdendo espaço para a exploração dos recursos naturais sem um planejamento ou sem práticas sustentáveis e o resultado disso são as constantes ameaças de extinção que tanto fauna como flora acabam sofrendo. O desejo de rápido crescimento econômico levou o Brasil a partir do final dos anos 50, a um crescimento sem controle, grandes desmatamentos para a prática da agropecuária; abertura de espaços para implantação de indústrias em plena floresta amazônica; venda sem controle de madeiras consideradas nobres; derrubada de árvores centenárias e transformação em carvão de espécies raras em todos os biomas brasileiros.

As metodologias aplicadas no desmatamento também mostram um despreparo no manejo, pois com os chamados arrastões realizados com tratores e uma corrente que vai derrubando tudo que está a sua frente e que não perdoa nem mesmo as espécies raras e endêmicas, tudo tende a ter um fim num tempo muito menor do que se espera.

De meados do século XX até o início do século XXI muitas espécies foram parar na lista do IBAMA-MMA (2008), como ameaçadas de extinção ou ainda, com alto risco de extinção.

Neste contexto, uma das espécies ameaçadas é a *Araucaria angustifolia*; um pinheiro genuinamente brasileiro e que faz parte da cultura culinária do Brasil, principalmente nas regiões sul e sudeste.

A *Araucaria angustifolia* (Bertol) Kuntze, 1898, é uma espécie vegetal do grupo das gimnospermas, família das Araucariáceas, conhecida também pelos nomes populares de pinhão, paraná-pine, curi, curiúva, pinheiro-do-paraná, pinheiro, pinho, cori, pinho-brasileiro, pinheiro-brasileiro, pinheiro-são-josé, pinheiro-macaco, pinheiro-caiová, pinheiro-das missões (LORENZI, 2008,p.17)

Estas árvores já ocuparam áreas maiores do que ocupam hoje, mas devido ao corte para aproveitamento da madeira, ficaram reduzidas e contam agora com a proteção das leis ambientais que impedem seu corte e punem severamente aqueles que realizam cortes sem autorização. Assim, uma lei que deveria proteger acaba trazendo maiores problemas, pois com medo de plantar e posteriormente precisar cortar, muitos proprietários rurais não se arriscam em plantar novas mudas, preocupando-se apenas em manter as árvores já existentes.

Temas como sustentabilidade, botânica ou preservação, estão presentes nos PCNs. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em BRASIL/SEF, (1998), a participação dos estudantes deve ser ativa nos processos de aprendizagem com atividades de sensibilização e motivação para alcançarem compreensão conceitual do assunto, o que os levará a ter senso crítico e posturas ambientais corretas. Desta forma, o projeto desenvolvido pelo grupo formado por duas escolas e uma empresa, vem cumprir este propósito.

Moran (2008) cita a importância do desenvolvimento de projetos que integrem várias áreas do conhecimento para que o estudante tenha oportunidade de vivenciar experiências novas e refletir para perceber que existe ligação entre as disciplinas.

Este trabalho não pretende discutir a questão do desmatamento ou falta de leis que impedem que um organismo chegue ao nível de risco de extinção em si, mas sim os resultados obtidos quando um grupo se reúne com o claro objetivo de ajudar a preservar.

Aulas práticas com plantio de espécies brasileiras e ameaçadas de extinção têm a finalidade de fazer parte de um processo educativo e assim, transmitir informações para alunos e população objetivando a conscientização e respeito aos elementos naturais além do aprendizado propriamente dito em botânica.

A importância de aulas práticas fora da sala de aula, como por exemplo, o trabalho de campo presente neste relato de experiência está nos PCNs de Ciências Naturais (1998) que sugere este tipo de atividade, possibilitando ao estudante a percepção dos impactos provocados pela ação humana.

O contato com a empresa

A empresa participante do projeto é uma multinacional que destina verbas para projetos ecológicos nos países em que opera. Ao procurar uma ONG para realizar projetos semelhantes no Brasil, a empresa recebeu como indicação a escola de São Paulo, pois nesta, já se realizavam projetos de plantio com araucárias. Porém as mudas eram doadas apenas para a comunidade local, alunos e professores. Além disso, outras mudas eram distribuídas em universidades da cidade de São Paulo com a ajuda de professores que lecionam nestes lugares.

Devido ao horário de trabalho que a empresa segue, a atividade de plantio coletivo foi agendada para um sábado e contou para a participação voluntária de alunos e professores na recepção do grupo.

O plantio

Com antecedência, grupos de alunos voluntários da escola de São Paulo, foram treinados para atuar como monitores, instruindo e auxiliando os funcionários da empresa no dia do plantio. Ao todo foram plantadas 200 mudas em São Paulo e, numa escola de São José dos Campos, mais 200 mudas foram plantadas pelos alunos daquela unidade escolar.

Os cuidados

Depois do plantio em São Paulo, os funcionários da empresa participante deixaram os recipientes com sementes plantadas sob os cuidados dos alunos que acolheram e mantiveram em área externa da escola, providenciando regas constantes até que seu desenvolvimento atingisse o mínimo de 10 cm medidos verticalmente. O

mesmo fizeram os alunos da escola de São José dos Campos. Neste período de desenvolvimento das mudas, as escolas trocaram informações sobre o desenvolvimento das plantas, realizando comparações e devidos acertos.

O tempo de germinação da semente até desenvolvimento, o ponto de replantio, foi de cinco meses e as mudas atingiram de 10 cm a 30 cm. Esta diferença no desenvolvimento é considerada normal, pois depende da qualidade e característica da semente plantada, como também do indivíduo que produziu a semente. Como não foi realizada seleção prévia das sementes, as mudas se desenvolveram bem, porém de formas diferentes. Geneticamente, o plantio de sementes de indivíduos diferentes é saudável e torna a planta mais resistente, por esta razão não foi feita seleção de sementes.

O plantio na Serra da Mantiqueira

A Serra da Mantiqueira é uma cadeia montanhosa que se estende pelos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, sendo um divisor de águas formando a bacia hidrográfica da Serra da Mantiqueira que ajuda na produção de água para os estados por onde passa. A característica montanhosa da região faz com que em determinados períodos do ano haja calor e em outros momentos frio intenso. Sendo esta uma característica climática que favorece as gimnospermas, a região torna-se então, um ambiente natural para o desenvolvimento das *Araucarias angustifolia*.

A cidade de São Bento do Sapucaí, (Figura 1) foi o local escolhido para o replante das mudas produzidas pelo projeto por estar localizada na divisa do estado de São Paulo com Minas Gerais. Além disso, está inserida na área da Serra da Mantiqueira e próxima da cidade de São José dos Campos, cidade sede da escola participante. Assim sendo, um local ideal para o desenvolvimento das plantas.



Figura 1: Local escolhido para o replantio das mudas.

O encontro das escolas e empresa

Devido ao distanciamento entre os participantes do projeto, o grupo escolheu um ponto na cidade de São Bento do Sapucaí para o encontro, para onde as 200 mudas produzidas pela escola de São José dos Campos foram levadas para o replantio, que ocorreu em uma propriedade privada rural. Com autorização do proprietário, o grupo entrou na propriedade e realizou o plantio das mudas em diferentes pontos do terreno, seguindo orientação de locais permitidos. Após o plantio o grupo retornou para seus locais de origem.

Resultados

Das 400 mudas produzidas, 200 mudas produzidas pela escola de São José dos Campos foram plantadas na Serra da Mantiqueira pelos alunos, professores e funcionários da empresa participante.

Das 200 mudas produzidas na escola de São Paulo, 150 foram doadas para a empresa que realizou uma campanha de conscientização intitulada “Adote uma Árvore”, na qual os funcionários que apresentaram interesse puderam levar uma muda

para casa com o compromisso de cuidar para posterior replante. Outras 50 mudas foram distribuídas para alunos e professores da unidade escolar em São Paulo que também assumiram o compromisso de cuidar.

No total, 400 novas mudas foram distribuídas e plantadas através da parceria escolas x empresa, contribuindo para a manutenção da espécie.

Reflexões Finais

Embora o projeto como um todo tenha exigido esforços de todo o grupo no sentido de realizar atividades físicas no plantio das sementes, no controle do desenvolvimento após a germinação, no transporte para outra cidade e no plantio em região montanhosa (Figura 2), que exige maiores esforços físicos, o grupo se mostrou satisfeito com a realização e conclusão do projeto a ponto de articular iniciativas semelhantes.



Figura 2: Plantio das mudas de Araucaria

Os resultados, embora modestos, mostram que a união de grupos diferentes, resulta em formação de conhecimento, uma aprendizagem significativa que nem sempre se obtém em sala de aula utilizando métodos conservadores. Além de ação favorável na preservação de um vegetal de extrema importância para o Brasil.

No decorrer das atividades pertinentes ao projeto, novas ideias surgiram envolvendo outras disciplinas, tornando além de tudo um projeto multicultural, acenando

para uma escola de todos e para todos.

A satisfação pessoal em poder estar presente no ambiente típico daquela espécie e testemunhar o replantio de outras 200 mudas; enriquece o compromisso de cuidar do

meio ambiente, preservando não só o que se planta através de um projeto, mas também o que já existe cultivado pela natureza.

No final do século XX, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental, através da Lei nº 9.795 de 29 de abril de 1999; neste, o artigo 4, diz respeito aos princípios básicos da educação ambiental e um deles é o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade que no final das contas, foi o que o grupo realizou.

A Resolução nº 2, de 30 de Janeiro 2012 do Ministério da Educação (2012), onde o capítulo I, Art. 10, destaca a obrigatoriedade de ações curriculares relacionadas a legislação vigente, como a da Política Nacional de Educação Ambiental.

Então, com projetos semelhantes ao que foi realizado; as escolas atuam em plenitude com o que determinam as diretrizes de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL/SEF- Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>

IBAMA/MMA – Ministério do Meio Ambiente. *Instrução Normativa de setembro de 2008*. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/ascom_boletins/arquivos/83_19092008034949.pdf


LONGHI, S.J. *A estrutura de uma floresta natural de Araucaria angustifolia (Bert) O.Ktze, no Sul do Brasil*. 1980. 220p. Dissertação de Mestrado em Engenharia Florestal. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1980.

LORENZI, H. *Árvores Brasileiras*. Manual de Identificação e Cultivo de Plantas Arbóreas Nativas do Brasil. 5. Ed. Nova Odessa-SP: Editora Plantarium Ltda, 1992. 384p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Planos de ensino*. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/docs/CGEB_PlanejEscolar2012_DEGEB_TemasTransversais%20copy.pdf

MORAN, J. Aprendizagem Significativa. Entrevista ao *Portal Escola Conectada da Fundação Ayrton Senna*, publicada em 01/08/2008. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/significativa.pdf

BRASIL. *PCN Ciências Naturais*, MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>



SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DO POEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA

Marília Padilha Gomes *

RESUMO

O Estágio Supervisionado configura-se em um dos alicerces dos cursos de formação de professores, sendo central para o contato dos futuros educadores com a realidade escolar e tendo como um dos seus principais componentes, a regência, experiência singular na qual, atuando como professor, o graduando tem a oportunidade de colocar em prática diferentes métodos, neste caso, para o Ensino de História, como a utilização de documentos nas aulas, em particular, os documentos literários, enquanto instrumentos pedagógicos eficientes, tal qual demonstra a experiência relatada no presente trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Poema, Estágio Supervisionado

* Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. História. Sistema Estadual de Ensino. Santo Antônio da Platina/ Paraná. maaah.padilha@hotmail.com

Introdução

O presente trabalho pretende apresentar a minha breve experiência acerca de uma das etapas fundamentais do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em História: a elaboração e aplicação da regência, exposta no Seminário de Estágio Supervisionado da XI Jornada do Ensino de História da UENP. O período de estágio se desenvolveu entre os meses de março e dezembro do ano de 2015, no Colégio Estadual Rio Branco – Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional, localizado na cidade de Santo Antônio da Platina, estado do Paraná, e se deu nas turmas de Ensino Médio, fundamentalmente nos 2º e 3º anos, tendo sido a experiência aqui apresentada executada na sala do 3º ano, turma “C”, com a qual se trabalhou o tema da “Revolução Russa” através de um documento literário, um poema.

Dessa forma, além de realizar uma breve exposição da minha experiência em sala de aula com o processo da regência e de sua importância para a minha formação em particular, tenciono explorar algumas discussões a respeito da importância do estágio supervisionado para a formação dos graduandos em cursos de licenciatura e, no que se refere ao ensino de história, da relevância da utilização de documentos nas aulas, especialmente os literários, como os poemas, que de acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2011), são, ao lado das letras de música, os documentos escritos mais recentes utilizados com fins pedagógicos, considerando que as fontes escritas são as mais comuns e tradicionalmente usadas por historiadores e professores em suas aulas de História (BITTENCOURT, 2011).

Desenvolvimento

O Estágio Supervisionado, por vezes, costuma representar um momento bastante aguardado, e algumas vezes receado por alunos dos cursos de graduação em

licenciatura, pois este é o momento de vivenciar a realidade do ambiente e do cotidiano escolar, participar dela e buscar pôr em prática tudo aquilo que estivemos aprendendo no decorrer da graduação. Contudo, este representa também e principalmente, um momento indispensável para a nossa formação, como afirma Lucas Santos Aguiar (2010), em seu trabalho sobre as contribuições do estágio supervisionado para a formação do professor com base em sua própria experiência em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo, assim como os teóricos que discutem a prática de ensino e a pedagogia, que:

O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece (...) a construção da identidade docente e dos saberes do dia-a-dia (...), além de possuir um caráter bastante significativo para os cursos de licenciatura, pois possibilita ao graduando vivenciar importantes experiências em sala de aula, o que torna esse momento muito rico (AGUIAR, 2010, p. 2).

Recordo-me que, ao ingressar na graduação, não estava muito satisfeita com a ideia de exercer a docência, em grande parte por conta da desvalorização do profissional da educação. Porém a experiência do estágio, assim como anteriormente, enquanto bolsista do PIBID²⁹, me proporcionou uma maior aproximação com a realidade escolar. O contato com os níveis fundamental e médio da Educação Básica possibilitou desenvolver certa reflexão sobre a prática docente, principalmente por esta ser uma “prática da reflexão”, como sustenta Stela C. Bertholo Piconez (2008), resultando em incentivo à valorização e ao gosto que adquiri pela profissão, sendo uma etapa de extrema importância no decorrer do estágio, uma vez que o processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade, e só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre este último e a prática de transformação da realidade.

Esta dinâmica, portanto, se deu ao longo de todo o Estágio Supervisionado, constituído pelos períodos de observação e de participação. O acompanhamento diário das aulas aliado à “prática da reflexão”, contribuíram para que fossem consideradas algumas discussões referentes a o quê e como ensinar, com qual proposta temática trabalhar, qual conteúdo selecionar, e principalmente, quais os objetivos que se pretendiam alcançar. De acordo com Aguiar é essencial que, no processo de construção

²⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

do conhecimento, para que os estudantes tenham um melhor aprendizado, sejam atribuídos por eles “significado/sentido” ao conteúdo que estão aprendendo, a fim de melhorar o ensino e a produção do conhecimento, afastando-os dos alienantes métodos de memorização (AGUIAR, 2010).

Julga-se, dessa maneira, de extrema importância que, a partir dessa perspectiva, a disciplina de História na Educação Básica consiga cooperar com a formação, nos estudantes, de uma visão crítica e transformadora perante a nossa sociedade, correspondendo, ao mesmo tempo, aos objetivos traçados, que necessitam visar, como assinala Jean Carlos Moreno (2004), em seu artigo intitulado “Pensar a história. Pensar seu ensino”, o autoconhecimento. Ou seja, o entendimento de si mesmo e de sua sociedade de maneira mais ampla, não sendo possível que este ensino continue sendo percebido como mera descrição verdadeira do passado (MORENO, 2004, p. 10). Ademais, incluir o estudante no processo histórico como sujeito deste processo é elementar segundo as considerações de Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, que reforçam o papel do professor na utilização de métodos que aproximem o aluno “dos personagens concretos da história, sem idealização, mostrando que ‘gente como a gente’ vem fazendo história” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 28), praticando o que os autores chamam de “inclusão histórica”.

Nesse sentido, em conjunto com a professora titular e com a programação do plano de ensino, optou-se por trabalhar com o tema “Revolução Russa”, que costuma figurar entre os conteúdos abordados no terceiro ano do Ensino Médio, e que, conforme a professora, seria relevante principalmente por se tratar de um assunto bastante recorrente nos exames vestibulares e no ENEM, para os quais os estudantes estariam se preparando. Pude observar que a professora, assim como muitos outros docentes, de acordo com as observações de Jaime Pinsky e Carla B. Pinsky, costuma adotar a sequência dos conteúdos trazidos pelo livro didático e, dessa forma, parece sentir-se “obrigada” a seguir “de cabo a rabo” seu conteúdo, talvez pressionada, como costuma acontecer, pela direção, pelos coordenadores e pelos pais, o que acaba, infelizmente, como nos alertam os autores de “Por uma história prazerosa e consequente”, devido ao número baixo de aulas de História, transformando “o conhecimento histórico numa maçaroca de informações desconectadas ou articuladas

à força, mas sempre desinteressantes e frequentemente inúteis” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 29).

Contudo, diante da proposta de se trabalhar com o tema apresentado, objetivou-se abordar, em primeiro lugar, a importância do tema, considerando que esta revolução foi um dos acontecimentos que marcaram o século XX, assim como suas consequências e desdobramentos, que podem ser sentidos até hoje. Depois, considerou-se a possibilidade de se trabalhar com as ideias de continuidade e ruptura histórica, principalmente ao se debater sobre o conceito de “revolução”. Abordar as correntes de pensamento que se constituíram naquele período como alternativas ao sistema capitalista e à exploração dos trabalhadores, aproximando os estudantes da discussão a partir de suas experiências, considerando que alguns já trabalham e conhecem alguns direitos que lhes são reservados enquanto trabalhadores, e que tais direitos necessitaram ser conquistados através de muita luta e contestação da ordem estabelecida. Aproveitando o gancho para falar, brevemente, sobre outros exemplos de revolta contra esta mesma ordem e de tentativa de reconstrução social, assim como sobre os problemas que impediram que os objetivos fossem alcançados, principalmente no que se refere ao próprio conteúdo, tratando do que ocorreu na URSS após a morte de Lênin e a subida de Stalin ao poder.

Optou-se, então, por utilizar um documento literário como instrumento pedagógico através do qual o conteúdo seria trabalhado. O poema, datado de 1918, do artista russo Vladimir Maiakovski, conhecido como “o poeta da Revolução”, e intitulado “À esquerda (aos marinheiros russos)”, nos traz registros da Guerra Civil que se instaurou na Rússia após 1917 e das ideias de um poeta que acreditava na Revolução. Segundo Circe Maria Bittencourt:

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de história são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos (BITTENCOURT, 2011, p. 327).

Percebemos, portanto, como assinala a autora, que os documentos são importantes e seu uso didático deve ser sempre considerado, entretanto, não com a

intenção de transformar os estudantes em “pequenos historiadores”, como acreditam alguns educadores, mas atendendo aos objetivos do ensino de História na Educação Básica, a saber, o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, preparando-os para que sejam capazes de construir análises críticas da sociedade em que vivem, e a partir de uma perspectiva temporal, expandindo, sobretudo, o pensamento histórico.

Todavia, para entendermos essa importância alcançada pelo uso didático de documentos em sala de aula, precisamos considerar que, ao longo do século XX, como nos dizem Circe Maria Bittencourt (2011) e Jean Carlos Moreno (2004), um crescimento da pesquisa histórica ocorreu, a partir da Escola dos *Annales*. Iniciada em 1929, pelos historiadores franceses Marc Bloch e Lucien Febvre que propunham a superação de uma história positivista e tradicional, e que comumente considerava apenas os documentos escritos oficiais. A partir dos *Annales*, portanto, ampliou-se a noção de documento histórico, passando a abarcar outras variantes, o que influenciou, certamente, o ensino de História, tendo o professor, no entanto, que tomar alguns cuidados ao transformar documentos em materiais didáticos.

Regência: elaboração, contratempos e resultados

A partir de algumas conversas com a professora de Prática de Ensino II, disciplina integrante da grade do curso de licenciatura em História, através da qual realizamos o Estágio Supervisionado, fui orientada a realizar, antes da aplicação das aulas, um diagnóstico de conhecimentos prévios na turma, com o intuito de observar os resultados obtidos e o quanto se desenvolveu durante as aulas, principalmente em relação a alguns conceitos que seriam importantes no decorrer do trabalho, a saber: revolução, capitalismo, socialismo e comunismo. O diagnóstico proposto se baseou, portanto, na seguinte questão: “*Responda o que você entende sobre as palavras citadas a seguir: Revolução, Capitalismo, Socialismo e Comunismo. Vocês já ouviram falar ou leram sobre elas? Já estudaram sobre isso na escola, na disciplina de História, ou em outras, como nas aulas de Geografia, Filosofia ou Sociologia? Já viram algo sobre em livros, jornais, revistas, músicas, filmes, redes sociais? O que vocês acham que essas palavras significam?*”.

Para autores já citados anteriormente, como Jean Carlos Moreno (2004) e Circe Maria Bittencourt (2011), o primeiro diagnóstico é significativo para o desenvolvimento do trabalho que o professor pretende realizar com a turma, especialmente quando se trata de uma nova turma:

Portanto, o primeiro trabalho com uma nova turma será o diagnóstico. O que eles já sabem? Como eles estudam História? Há alguma concepção que eles trazem que você acha que poderia ser mudada? Procedendo assim, o professor poderá redefinir seus objetivos, resolvendo problemas mais imediatos, antes de prosseguir e acabar reclamando que eles não conseguem aprender nada (MORENO, 2004, p. 22).

É necessário, dessa forma, que as trajetórias e os conhecimentos prévios dos estudantes não sejam descartados, afinal, não existem, como nos alerta Pedro Demo (2000), alunos que não sabem absolutamente nada, “tábulas rasas”, “analfabetos absolutos”. Todos sabem falar e se comunicar e, portanto, nós, enquanto educadores, precisamos partir de algum lugar: seja do seu vocabulário básico, dos seus conhecimentos baseados no senso comum, das suas referências baseadas na realidade na qual estão inseridos, das informações que adquirem através dos diferentes meios de comunicação. Os conhecimentos prévios dos alunos são, por fim, erigidos como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas (BITTENCOURT, 2011).

Dessa maneira, a partir do diagnóstico apresentado, os resultados obtidos e que serão demonstrados a seguir, representam algumas das tendências identificadas na maioria das respostas. Sobre o conceito de “Revolução”, prevaleceram menções às palavras “mudança” e “melhoria”, como sinônimas de revolução ou como consequências dela. Sobre “Capitalismo”, a maioria das respostas indicou que este conceito não lhes era estranho e que a turma já havia estudado sobre, tanto nas próprias aulas de História, quanto nas aulas de Geografia e Sociologia, além disso, muitos alunos disseram ser a “nossa sociedade” capitalista, na qual “o principal objetivo é o lucro”, onde “cada um trabalha para ganhar o seu” e, finalmente, identificando os Estados Unidos da América como um “exemplo de país capitalista”; em relação ao “Socialismo”, muitos o identificaram como sendo “o contrário do capitalismo”, como “um sistema que busca mais igualdade entre as pessoas”, e alguns chegaram a citar exemplos de países socialistas, como “Coréia do Norte e Cuba”. Por último, sobre o

“Comunismo”, a quase totalidade das respostas retornou em branco, apenas algumas o identificaram como sendo algo “próximo ao socialismo”, outras ainda assimilaram o comunismo com ditaduras e com a falta de direitos e de liberdade de expressão.

Entretanto, algumas respostas, em particular, chamaram a atenção. De acordo com as explicações de um dos alunos, o socialismo está presente em “cinco países (...), em Cuba, uma pessoa está andando na rua e vê uma fila, ela entra nela porque onde tem fila é porque estão dando alguma coisa. O governo vê a necessidade do povo em um bairro e faz a distribuição, sem ordem nenhuma”, e o comunismo “é *quase* o socialismo, como por exemplo, na Coreia do Norte, onde existe um ditador. Ele tira os direitos da população e se você fizer qualquer coisa errada, talvez bizarra, eles o matam”. Apesar de ter observado que alguns elementos foram copiados ou do livro didático ou de definições anotadas em seus cadernos, pude perceber a manifestação de muitas ideias baseadas no senso comum, principalmente em informações veiculadas pela mídia, como sobre as concepções que carregam a respeito de alguns países citados, e pude constatar, enfim, que existe, assim como nos confirma Circe Maria Bittencourt, “uma ‘leitura de mundo’ permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia” (BITTENCOURT, 2011, p. 190), que acaba sendo uma espécie de “preconceito” sobre o conceito espontâneo e, mais ainda, repleto de conservadorismo e de inverdades, equívocos que precisam ser combatidos pelo conhecimento científico racional e objetivo.

Após a análise, apresentada aqui de maneira sucinta, dos resultados atingidos através do diagnóstico de conhecimentos prévios, retornei na semana seguinte para ministrar a regência. Tendo como tema a Revolução Russa, foi organizada em conformidade com as seguintes etapas: breve apresentação do tema, utilizando o mapa-múndi; apresentação e leitura do poema “À esquerda (aos marinheiros russos)”, do autor, Vladimir Maiakovski, e de sua obra; discussão sobre o conceito de Revolução e um debate sobre os conceitos e correntes de pensamento que circulavam pela Europa no século XIX, além de seus principais pensadores, Karl Marx e Friedrich Engels; um debate sobre a situação da classe trabalhadora naquele período; exposição do conteúdo previsto; e por fim, um retorno ao poema, efetuando a análise do mesmo e a realização das atividades.

O trabalho com o documento literário, o poema, foi feito a partir das orientações de Circe Maria Bittencourt (2011) no que se refere aos métodos a serem observados no processo de análise de documentos: a descrição do documento e a mobilização dos saberes e conhecimentos prévios para explicá-lo, associando as informações aos saberes anteriores; situá-lo no contexto e em relação ao seu autor; identificá-lo de acordo com sua natureza, para poder verificar seus limites e seu interesse, ou seja, para construir uma crítica sobre ele; avaliar o documento como “sujeito” de uma ação e também como “objeto”, formulando, a partir disso, algumas indagações, como “o que vem a ser o documento?”, “O que é capaz de dizer?”, “Por que tal documento existe?”, “Quem o fez, em que circunstâncias, qual sua finalidade?”, “Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado?” (BITTENCOURT, 2011).

Em seu trabalho sobre a utilização da poesia na sala de aula, em particular nas aulas de História e Geografia, Daniela de Sousa Gonçalves (2013) ressalta que:

O texto literário em verso se revela um recurso didático multifacetado. A maneira como a poesia consegue descrever algo harmoniosamente, com seu estilo sutil e por vezes irônico ao denunciar certas circunstâncias ligadas ao cotidiano do ser humano, constitui um excelente estímulo ao pensamento crítico dos alunos, pois surge como um desafio à sensibilidade intelectual. Além disso, levando em conta o fato de que as poesias são repletas de signos e conceitos abstratos, cuja interpretação envolve a predisposição e a sensibilidade do educador e dos educandos, compreende-se que essa metodologia seja um excelente veículo provedor de momentos de reflexão e criatividade, além de contribuir com um dos objetivos do ensino de História que se relaciona ao desenvolvimento do pensamento crítico, a partir do momento em que auxilia na produção de cidadãos capazes de responderem aos desafios que lhes surgem e mudar de rumo quando tal lhes é exigido (GONÇALVES, 2013, p. 8).

Além disso, pretendeu-se analisar o poema como documento de época, cujo autor pertence a determinado contexto histórico, sendo portador de uma cultura exposta na criação de sua obra, seguidor de determinada corrente artística e representante de seu tempo (BITTENCOURT, 2011, p. 342).

No entanto, conforme destaquei neste subtítulo, e como naturalmente ocorre nesta fase de aprendizado que é o estágio, alguns contratempos aconteceram e acabaram interferindo nas expectativas projetadas para a regência. O principal deles, então, foi a falta de tempo para uma análise completa e bem-sucedida do poema, assim como para a realização das atividades em sala de aula. É claro que minha falta de

experiência na organização do tempo e em como poderia manejar situações imprevistas também foram determinantes. À vista disso, opto por não me prolongar muito mais e apresentar alguns dos resultados que podem, inclusive, servir como demonstrativos do peso das referidas interferências e contratempos que surgiram. Em relação aos conceitos (revolução, capitalismo, socialismo, comunismo) através dos quais foram considerados os conhecimentos prévios dos alunos, considero que os resultados foram, de certa forma, positivos, pois a maioria dos estudantes demonstrou, durante as discussões, ter conseguido apreendê-los, assim como conseguiu desconstruir algumas concepções equivocadas que haviam expressado anteriormente através do diagnóstico.

As atividades propostas, por sua vez, foram as seguintes: a) *Com base na análise que acabamos de fazer do poema de Vladimir Maiakovski, russo defensor e divulgador dos ideais revolucionários, e com o conteúdo estudado, escreva o que ele pretendia nos dizer com o poema “À Esquerda”? Destaque os trechos que mais lhe chamaram a atenção e explique como as palavras do poeta se relacionam com o período vivido durante a Revolução Russa;* b) *Defendendo a ideologia de “esquerda”, Maiakovski, assim como o Partido Bolchevique, inspirava-se nas ideias de Karl Marx. Porém, com a ascensão de Stalin ao poder e seu regime totalitário – que expurgou adversários de peso como Trotski, enquadrando aqueles que pensavam diferente da ortodoxia do partido e que serviu de cenário para o suicídio de nosso poeta –, podemos dizer que houve uma continuação ou uma degeneração do marxismo na Rússia? Por quê?*³⁰

Como já foi destacado, a falta de tempo impediu que tais atividades fossem executadas em sala de aula e, portanto, a maioria dos alunos não as fez em casa, porém alguns as trouxeram feitas. Dessa forma, escolhi expor aqui algumas respostas de alunos que me apresentaram as atividades completas. Sobre a primeira atividade, um dos alunos escreveu que “o poema é um grito de guerra e mostra o tamanho da revolta da população russa com a pobreza causada pelo capitalismo, e que os socialistas estavam lutando pelo bem da nação”. Este mesmo aluno, em resposta à segunda atividade, afirmou a ocorrência de uma “degeneração, pois o totalitarismo não fazia parte do marxismo, onde o governo é para o povo, para que seja justo para todos”. Outra aluna, respondendo às mesmas perguntas, escreveu, em primeiro lugar, que “o poeta quis mostrar a situação dos revolucionários depois de 1917, e que eles estavam buscando

³⁰ Esta última baseada em uma atividade proposta pelo livro didático utilizado pela escola “História: cultura e sociedade – o contemporâneo mundo das rupturas”, de Jean Carlos Moreno e Sandro Vieira (2013).

melhores condições de vida, mostrando que eles não desistiriam fácil. Maiakovski também estava defendendo a Revolução”. Depois, afirma que “houve degeneração, pois no ‘reinado’ de Stalin, o poder era absoluto e totalitário, e não favorecia os trabalhadores, como queria Marx, isso deixa a entender que as ideias marxistas foram contrariadas”.

Conclusão

Ao longo deste trabalho tive a oportunidade de perceber, em primeiro lugar, a importância do estágio para a minha formação profissional, principalmente como graduanda de um curso de formação de professores. A partir do contato com o cotidiano escolar, com a realidade das salas de aula, de educandos e educadores, pude refletir sobre a valorosa e, ao mesmo tempo, desafiadora combinação entre prática e teoria, visando sempre a superação dos problemas e dificuldades que comumente se enfrentam no dia a dia das escolas da Educação Básica, e não somente neste nível de ensino mas no cenário da educação como um todo, visando, em última instância, uma transformação. Tive a oportunidade, ainda, de me aprofundar nas diversas leituras referentes à prática de ensino, em particular, do ensino de História, o que me proporcionou um maior embasamento para atuar durante a regência, e que, sem dúvida, contribuirá para a minha atuação, mais tarde, enquanto educadora e professora de História, atividade esta pela qual tenho cada dia mais admiração, e que contribui, sobretudo, para uma formação humanitária, cidadã e crítica dos estudantes, e conseqüentemente, de um mundo melhor.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, L.S. Contribuições do Estágio Supervisionado para Reflexão do Papel do Professor: uma experiência na educação de jovens e adultos. *VI Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/2348>

BITTENCOURT, C.M.F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, P. *Pesquisa e Construção de Conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

GONÇALVES, D.S. *História e Geografia em verso: a utilização da poesia na sala de aula*. Universidade do Porto, 2013. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71499>

MORENO, J.C. Pensar a História. Pensar seu Ensino. *Revista Virtual de História*, UFF. Rio de Janeiro, 2004.

PICONEZ, S.C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PINSKY, J. PINSKY, C. B. O que e como ensinar: por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, L. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2005.



FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Rodrigues Ponciano*
Elida Cristina Silva Ferreira**

RESUMO³¹

A atividade proposta objetivou levantar fontes para contar a história das pessoas que vivem em Cachoeira Dourada-GO e as que já moraram no município. A atividade com fotografia e memória delineada nos documentos da escola sugeria um trabalho de leitura reflexiva das paisagens antigas e atuais. A curiosidade dos alunos, porém, mostrou que seria preciso ir além. Foi proposto a busca por fontes para compreender melhor a história do município.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade pedagógico-docente; Ensino de História; memória fotográfica e oral

*Assistente em Administração do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Itumbiara, onde atua na Coordenação de Apoio Administrativo ao Departamento das Áreas Acadêmicas. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. rrponciano@gmail.com

**Professora no Colégio Estadual Inácio Pinheiro Paes Leme em Cachoeira Dourada de Goiás. Mestranda na Universidade Federal de Uberlândia -MG, na linha de História e historiografia da educação. elidacristinas@gmail.com

³¹Este relato de experiência consiste numa adaptação do artigo apresentado no V Seminário de Formação de Professores. II Conferência Internacional de Formação de Professores: do chão da escola aos diferentes espaços educativos, de 02 a 04 dezembro de 2015.

Introdução

O presente texto é parte de uma atividade realizada numa escola situada na cidade de Cachoeira Dourada-GO, que abordava a memória da comunidade local com base no planejamento de uma atividade pedagógica, no projeto político-pedagógico da escola e nas fotografias usadas para explorar os conteúdos da história local.

A partir disso, objetivou-se levantar fontes para contar a história das pessoas que vivem em Cachoeira Dourada-GO e as que já moraram no município. A atividade com fotografia e memória delineada nos documentos da escola sugeria um trabalho de leitura reflexiva das paisagens antigas e atuais. A curiosidade dos alunos, porém, mostrou que seria preciso ir além. Foi proposto a busca por fontes para compreender melhor a história do município.

Em abril de 2013, a coordenação pedagógica da Escola Modelo 14 de Maio, situada na cidade de Cachoeira Dourada-GO, reuniu seus professores a fim de escolher o tema a ser sugerido para os alunos do 5º ano como projeto pedagógico. A escolha foi “Leitura e reflexão das paisagens modificadas do município”, um assunto que abrangeria a geografia e a história. O objetivo era conhecer como se processa a história local e a memória histórica do município de Cachoeira Dourada.

A fim de contextualizar sobre o local onde foi realizada a prática educativa descrevemos que Cachoeira Dourada de Goiás é um município, que segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³², se localiza às margens do rio Paranaíba, de 65 quilômetros de extensão. A formação de uma comunidade na região começou nos anos 40, quando um fazendeiro doou 40 alqueires para construir a capela de Santo Antônio. No local seriam erguidas depois treze casas residenciais. Os

³² Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Biblioteca. Cachoeira Dourada Goiás – GO [histórico]. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/cachoeiradourada.pdf>.

registros impressos sobre a região remontam a 1817. Também são abundantes os registros de que os índios caiapós residiram na região. E, em 1956, começou a construção da hidrelétrica homônima, fato central para a formação do município. O distrito de Cachoeira Dourada foi criado pela lei 386, de 27/9/1962, do município de Itumbiara, antiga Santa Rita do Paranaíba. Em 14/05/1982, tornou-se o município de Cachoeira Dourada, pela lei estadual 9.190. A população soma atualmente mais de oito mil habitantes.

Assim, uma busca nas bibliotecas de duas escolas levou à constatação de escassez de registros memoriais sobre o município. E essa carência suscitou uma preocupação com o problema, pois isso era a dificuldade enfrentada por todos os professores na escola em questão. Surgiu então, a ideia de tentar reconstruir a história da cidade com registros (memoriais) do passado. Porém residia um problema: como trabalhar tal conteúdo nas séries iniciais? E para isso planejou-se com a coordenação pedagógica algumas ações, cuja intenção foi envolver alunos, escola e família na busca de registros fotográficos da cidade que trouxessem evidências de como era a vida no município; que fossem úteis para contar a história da cidade, e que ajudassem de alguma forma a preservar a memória local, aliando essas fontes ao aprendizado da história para os alunos do ensino básico.

Desenvolvimento

Assim, desenvolveu-se uma atividade pedagógico-docente intraescolar e extraescolar. A ideia era fazer com que o aluno viesse a se sentir parte dessa história, conhecendo a história de seus antepassados. O primeiro passo foi fazer um levantamento iconográfico. Para isso, os alunos foram instruídos a conversar com seus pais, avós e tios para saber se tinham fotografias antigas guardadas. Mas alguns problemas foram suscitados, tais como: enquanto famílias que guardam álbuns de memórias foram totalmente solícitas, outras, não; e outras mais se recusaram a permitir o uso das fotografias na escola.

Ao trazer as fotografias para sala de aula, todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo. Cada um com uma história mais antiga que o outro. Assim, a apresentação foi

organizada por ordem alfabética. Logo os estudantes começaram a falar sobre a análise que fizeram das fotografias, sendo possível conhecer um pouco das histórias de algumas das famílias cachoeirenses. Foi um momento em que todos ficaram curiosos pelo que o colega contava. Essa curiosidade foi uma surpresa que mostrou a força da imagem na sala de aula de história não só para evocar o passado, mas também para suscitar a curiosidade e o interesse discente pelo passado. Como ressalta Le Goff (1996, p. 460), a fotografia “[...] revoluciona a memória. Multiplica-a e democratiza-a, dá-lhe uma precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo, assim, guardar a memória do tempo e da evolução cronológica”.

O segundo passo da atividade foi pedir aos alunos para entrevistarem os parentes mais antigos ou moradores da rua onde residem. Realizou-se um levantamento do que os alunos gostariam de perguntar às pessoas mais velhas. Curiosamente, queriam saber como eram os estudos, como iam à escola, como eram os professores, se tinha castigos e brincadeiras. Queriam saber também como era o relacionamento entre filhos e pais, se contavam histórias ou lendas, quais eram os valores daquela época, como era o cotidiano. Enfim, a quantidade e a qualidade das perguntas foram surpreendentes.

Posteriormente, cada um apresentou a entrevista que fizera com os moradores, bem como seus resultados. As respostas sugeriram que a entrevista foi um momento de reviver tempos passados: o saudosismo permeou as falas. Foi uma aula de história para valorizar a memória e que mostrou semelhanças e diferenças entre os costumes daquela época e do presente. Como haviam famílias descendentes de italianos, falaram sobre a imigração para o Brasil, o que levou as histórias de trabalho árduo nas lavouras por volta da segunda metade dos anos 1950. Isso nos remete ao que diz Halbwachs (1990, p. 108):

Cada um dos grupos tem uma história. Neles distinguimos personagem e acontecimentos — mas o que chama nossa atenção é que, na memória, as semelhanças passam para o primeiro plano. No momento em que examina seu passado, o grupo nota que continua o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo.

Findas as apresentações da turma, então era hora de aguçar mais ainda a curiosidade dos alunos. Para isso, as fotografias mais antigas foram usadas como subsídio e motivo para que relatassem o que sabiam do passado da cidade. Passaram a fazer uma releitura das fotografias, observando todos os detalhes que visualizavam nas

imagens aliando as histórias relatadas nas entrevistas, identificando demais aspectos existentes. O que mais lhes chamaram atenção foram as roupas antigas, os bicos, as bonecas, os carros e as bicicletas, dentre outros objetos e mecanismos. De mais destaque, entre os alunos, foi uma fotografia, de acordo com a Figura 1, que mostra a cachoeira que havia no rio Paranaíba antes que a usina hidrelétrica fosse construída.



Figura 3 – Panorama de modificação da paisagem: da chegada das autoridades para avaliar o potencial da região, passando pelas intervenções infraestruturais até ao cumprimento da primeira etapa, com a instalação da primeira turbina geradora — as fotografias cobrem um período que vai dos anos iniciais da década de 50 até 1960. As obras começaram em 1954. Em 1960, Juscelino Kubitschek inaugurou a primeira etapa, quando a primeira turbina começou a gerar a energia que iluminaria a capital federal. Fonte: ROCHA, 2005.

Depois das apresentações em sala, os professores e alunos montaram um “mural memorial-fotográfico”, conforme figura 2, com as fotografias das famílias e das paisagens de Cachoeira Dourada.



Figura 4 - Mural de fotos composto por ocasião da apresentação da turma do quinto ano da Escola Modelo 14 de Maio em atividade pedagógica extraclasse da disciplina de História do quinto ano. Fonte: Acervo pessoal. Crédito da fotografia: Elida C. S. Ferreira.

Em um balanço dos trabalhos com os alunos, era o momento de ouvir o que tinham a dizer, que histórias tinham para contar. Uma medida de como reagiram às descobertas históricas mediadas pela oralidade e pela fotografia está em relatos como estes: “Não sabia que aqui havia índios, cachoeiras, peixes tão grandes. E hoje não temos nada disso mais!”. Aprendemos juntos, um pouco das memórias de cada família. As histórias relatadas passaram a ser, então, memórias coletivas: “lembranças da infância” na família, com amigos, as relações nas escolas: tudo isso “[...] são essencialmente memórias de grupo e que a memória individual só existe na medida em que esse indivíduo é um produto de um grupo” (HALBWACHS, 1990, p. 112).

No dia da culminância do projeto “Minha história, nossa gente”, apresentaram, professor e alunos, a exposição das fotografias para toda a comunidade escolar. E observando as apresentações, era possível perceber o interesse de quem passava em frente ao mural, os sentimentos que a memória pode evocar em um grupo, e o quanto correm o risco de perder parte de suas formas de registro em meio a uma população que não dispõe de um lugar para guardá-las, pois, no município, não há arquivo público e também nenhum centro de documentação responsável em guardar a memória local.

Os visitantes mostraram expressões distintas e se manifestaram diversamente: uns mostraram ter saudades; outros sofrimentos; os mais novos revelaram espanto por não

conhecer a história. Quando passava uma pessoa mais idosa, logo relembra dos amigos que tinham partido. Mostrando que em alguns casos, tais memórias eram só de um indivíduo, e não coletivas; e que, quando estiver ausente, tais memórias podem vir a desaparecer.

Diante da reação positiva das pessoas em relação à atividade, cabe dizer que existe um interesse pela história do município, quer dizer, pelas atividades que ajudem a contar e registrar essa história. Assim, é preciso registrar a memória desse povo para que não se perca com o passar dos anos. Como disse o sociólogo francês Halbwachs (1990, p. 80-81), é preciso:

[...] fixá-las por inscrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. Se a condição necessária, para que haja memória, é que o sujeito que se lembra, indivíduo ou grupo, tenha o sentimento de que busca suas lembranças num movimento contínuo, como a história seria uma memória, uma vez que há uma solução de continuidade entre a sociedade que lê esta história, e os grupos testemunhas ou atores, outrora, dos fatos que ali são narrados?

Daí a importância de pesquisas que ampliem a reflexão mais sistematizada sobre as relações entre história local e educação. Tal reflexão parece ser útil para explorar a história do município como conteúdo importante à construção do conhecimento histórico escolar.

O ensino de história na educação básica é importante para que o aluno construa conhecimento histórico principalmente quando é enfatizado com fatos de sua vida cotidiana. Segundo os PCNs:

O que se torna significativo e relevante consolida seu aprendizado. O que ele aprende fundamenta a construção e a reconstrução de seus valores e práticas cotidianas e as suas experiências sociais e culturais. O que o sensibiliza molda a sua identidade nas relações mantidas com a família, os amigos, os grupos mais próximos e mais distantes e com a sua geração. O que provoca conflitos e dúvidas estimula-o a distinguir, explicar e dar sentido para o presente, o passado e o futuro, percebendo a vida como suscetível de transformação. (BRASIL, 1998, p. 38)

Ao professor, conforme explica Litz (2009), é dado o papel fundamental na educação, o de seduzir as crianças ao ministrar os conteúdos de história nas séries iniciais. Ao planejar, o docente deve se questionar como sua aula poderá provocar a

curiosidade e recordações na turma durante suas explicações e também fornecer estímulos ou significados que farão os alunos lembrar ou silenciar quanto aos fatos.

Portanto, para Silva e Fonseca, (2007), a escola é um lugar de maior importância para muitos alunos que não tem biblioteca e computador em casa. Ela é um local de convívio onde conseguimos obter a interação de lembranças entre as gerações e manter um convívio multidisciplinar em torno dos conhecimentos. Podendo garantir oportunidades para a exposição da solução e de dúvidas, assim como para a apresentação de conquistas alcançadas por professores e alunos.

Verificando o material de pesquisa existente nas bibliotecas locais, principalmente o de história local, percebe-se que é insuficiente. Mesmo sabendo que a biblioteca é um lugar onde guardam essas memórias, na falta de um arquivo público. Ainda assim oferece-se pouco material para leitura e pesquisa. Não há livros de memórias locais; de história local, existem algumas folhas soltas. Das escolas, não temos ainda esse registro organizado.

As dificuldades que o professor da escola básica encontra ao trabalhar história local estão na falta de material escrito e ausência de um arquivo para guardar os registros e as memórias da cidade. Mas, depois que os alunos fizeram análises das fotografias, foi possível desenvolver reflexões e novas compreensões sobre a história do município.

A preservação da memória de um povo é importante. Segundo Le Goff (1996), a Idade Média venerava os idosos, pois eram considerados homens-memória. A memória fiel poderia durar até cem anos, uma geração passava sua memória para outra e, por meio dos escritos, desenvolvidos a par do oral, era possível estender essa memória por muito mais tempo. Os escritos seriam, então, suportes para a memória e, para sua conservação. Assim surgiram os arquivos. “Durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita, e a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval” (LE GOFF, 1996, p. 445). Dada essa valorização que os antigos atribuíam à memória, podemos perceber o quanto é importante este resgate memorial. Por isso, é importante preservar a história e memória de cada escola, grupo social, cada cidade.

Conclusão

Trabalhar com levantamento da memória fotográfica-oral da história local mostra a importância de ir além da mera aplicação de conteúdos dentro da sala de aula. As possibilidades se estendem ao espaço extraclasse — ainda que seja dificultoso concretizar atividades pedagógicas em espaços que não a sala de aula. Mas entendemos que a capacidade de melhorar a prática docente em prol de uma educação útil à vida pressupõe esforços e desafios. Quando estes são empreendidos e superados, a participação real e interessada do aluno na construção da memória de um grupo deixa a sensação de que vale a pena tentar. Talvez o interesse das gerações mais novas pela memória seja uma motivação relevante para desenvolver projetos de preservação da memória do município para assegurar que uma parte de sua história possa ser escrita com base em fontes preservadas.

Portanto, o ensino de história é importante na construção e reconstrução do conhecimento do cotidiano. Os alunos já trazem consigo, de casa, vários conceitos de história construídos pelos familiares. Por isso é importante que o professor planeje as atividades propostas valorizando esse aprendizado prévio que o aluno apresenta. Se ele se sentir como parte do processo de ensino e aprendizagem, suas dificuldades tendem a ser minimizadas podendo até desaparecer.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação - 5ª a 8ª séries*. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp>>. Acesso em: 26 fev. 2016.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.


INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Biblioteca. Cachoeira Dourada Goiás – GO [histórico]*. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/goias/cachoeiradourada.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2015.

LE GOFF, J. Memória. In: LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas. Unicamp, 1996.

LITZ, V.G. *O uso da imagem no Ensino de história*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em: 26-09-2016.

ROCHA, H. *Memória da energia em Goiás: CELG 50 ANOS*. Goiânia: ed. do autor, 2005.

SILVA, M.; FONSECA, S.G. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas (SP): Papyrus, 2007.



EMPREGANDO A PROPOSTA DE LINHA DO TEMPO INTERATIVA NO ENSINO INTERDISCIPLINAR A URBANIZAÇÃO E O MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS SOBRE A BAÍA DE GUANABARA

Fabiano Cabral de Lima*

RESUMO

Esta é uma atividade interdisciplinar aplicada em sala de aula, dentro de um colégio e curso da rede privada de ensino, localizado na Ilha do Governador, utilizando como recurso de aula, uma linha do tempo interativa para o ensino de História, criada por alunos licenciados no curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi realizado, após a aula com a linha do tempo, um debate sobre questões ambientais. Os alunos desenvolveram redações argumentativas-dissertativas. Como resultados, mostraram as suas perspectivas e expectativas sobre a preservação do meio ambiente e da Baía de Guanabara.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Ensino de Geografia, Ensino de Redação.

*Formado em História pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), atua como professor de História no Colégio e Curso Sonnart, no Rio de Janeiro. fabianokbral@gmail.com

Introdução

No ano de 2015 foi proposto aos alunos licenciandos do curso de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro um projeto a partir do qual seriam criadas propostas didáticas envolvendo a História do Rio de Janeiro. As propostas seriam feitas através de sites para elaboração de linhas do tempo online, onde os alunos mostrariam as suas perspectivas sobre a cidade para uso didático em sala de aula.

As propostas didáticas fazem parte de uma pesquisa docente intitulada *Narrativas do Rio*³³, e esta pesquisa se tornou pública através de site, com publicação em página na internet dos trabalhos tematizados na História do Rio de Janeiro.

Dentro da proposta, COSTA, et al (2016)³⁴ realizou uma pesquisa que problematizou o meio ambiente acerca da Baía de Guanabara, mostrando a transformação de uma ilha ao longo do tempo, abordando além da História local, a História Patrimonial. Questões ambientais trouxeram à tona uma preocupação com o patrimônio material e a memória de moradores da Ilha D'água e da Ilha do Governador, além de refletir sobre a importância de proteger o meio ambiente através de projetos de lei. Discutiu também as transformações na paisagem da Ilha D'água e da baía que foram resultados de urbanização, e os acidentes químicos ocorridos, resultados da transformação da Ilha D'água em uma extensão da Reduc³⁵, afetando o ecossistema da baía.

A linha do tempo criada pelos estudantes através do *Prezi*³⁶, utilizando fotos de sites e *blogs*³⁷ que divulgam a memória dos moradores da ilha do governador através

³³ Narrativas do Rio. < <http://narrativasdorio.com.br>. Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

³⁴ COSTA et Al. Excogitando a proposta de linha do tempo interativa no ensino de história: o caso da Ilha d'Água e seus diálogos com as Histórias Ambiental, Patrimonial e Local. Poder e Cultura, v. 3, p. 268-292, 2016.

³⁵ Reduc é outra utilização nominal da Refinaria Duque de Caxias. <http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-duque-de-caxias-reduc.htm>. Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

³⁶Prezi. https://prezi.com/iay-ohkqvtbt/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy . Acessos em 12 de dezembro de 2016.

³⁷ Jaime Moraes. www.ilhajaimenafoto.net. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

de fotografias, e também estudos com mapas antigos e novos retirados da plataforma *Google Maps*³⁸, sobre a região da Baía de Guanabara, mostrou uma evolução tecnológica, principalmente sobre o uso de materiais online como propostas didáticas para aplicação em sala de aula com estudantes de diversas turmas, anos e segmentos escolares em formato interdisciplinar.

Durante uma aula de Geografia, com uma turma de preparatório ensino médio, de um colégio e curso da rede privada, localizado na Ilha do Governador, a linha do tempo organizada em COSTA, et al (2016)³⁹ foi utilizada como recurso didático para debater questões de meio ambiente e urbanização, que são temas predominantes em avaliações para seleção de escolas técnicas de ensino médio. Discutir questões ambientais em currículos escolares é uma demanda contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação⁴⁰ em vigor desde 1996.

Mostraremos então o debate promovido acerca do tema pelos estudantes do curso preparatório, através de redações dissertativa e argumentativas.

Desenvolvimento

Após o debate com a linha do tempo em sala de aula, foram discutidas as perspectivas dos alunos sobre questões ambientais. Foi proposta uma redação com o tema “Urbanização e o Meio Ambiente, perspectivas e expectativas”. Os alunos, através do que foi discutido em sala de aula, acerca a linha do tempo interativa, escreveram, de forma manuscrita, argumentativa, redações nas quais eles debateram a conscientização ecológica e relacionaram este assunto com a urbanização e a sustentabilidade. Foi

³⁸ Google Maps. Baía de Guanabara. https://www.google.com.br/maps?ion=1&espv=2&q=baia+de+guanabara&rlz=1C1ASRM_enBR610BR610&bav=on.2_or.r_cp.&biw=1366&bih=662&dpr=1&um=1&ie=UTF-8&sa=X&ved=0ahUKEwiMy6HvzIHRAhUHjZAKHVjiDS4Q_AUIBigB. Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

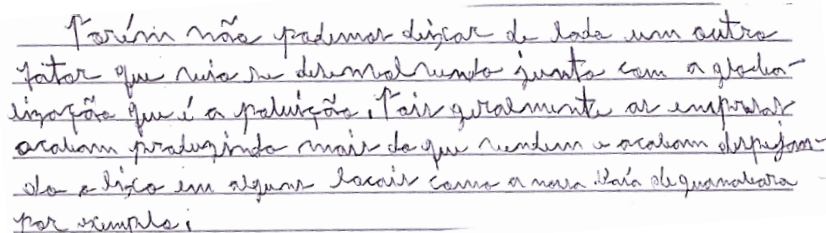
³⁹ COSTA et Al. Excogitando a proposta de linha do tempo interativa no ensino de história: o caso da Ilha d'Água e seus diálogos com as Histórias Ambiental, Patrimonial e Local. Poder e Cultura, v. 3, p. 268-292, 2016.

⁴⁰ A LDB continha entre os seus artigos até o mês de julho de 2016, mês de aplicação da atividade pedagógica ao curso preparatório, o seguinte parágrafo: “7º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012).” A última atualização da LDB realizada em novembro de 2016, excluiu este artigo de lei, e voltou o debate sobre questões ambientais para debate da Base Nacional Curricular. LDB < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > acesso em 19 de dezembro de 2016.

utilizada uma estrutura de redação mínima de 15 linhas e no máximo de 25 linhas, contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Na conclusão os alunos mostraram soluções políticas ou sociais sobre o problema ambiental debatido na linha do tempo em *Prezi*⁴¹.

O trabalho foi realizado meses antes dos Jogos Olímpicos Rio 2016, e discutiu a preocupação dos alunos, inclusive, sobre a gestão atual da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que publicaram pesquisas de institutos como o INEA, em que relatavam que a água da Baía de Guanabara estava em bom estado de solubilidade nas áreas de competição dos jogos olímpicos⁴², e estes dados foram divulgados pela imprensa. Porém dados de institutos internacionais apontaram outros problemas na qualidade da água, tal como a presença de bactérias e vírus, e estas notícias⁴³ foram publicadas internacionalmente. Mostraremos neste capítulo amostras das redações que compreendem aos setores de “desenvolvimento” dentro dos textos, que obtiveram de 2 até 3 parágrafos.

Como resultados os alunos mostraram não apenas uma conscientização sobre a História Ambiental e Local, mas também universal, como leremos a seguir no debate promovido pelos alunos em redações. A identidade dos alunos será preservada na divulgação de trechos das redações. Foi predominante o discurso sobre uma



Porém não podemos deixar de lado um outro fator que atua no desenvolvimento junto com a globalização que é a poluição. Pois geralmente as empresas produzem mais do que consomem e acabam despejando o lixo em alguns locais como a nossa Baía de Guanabara por exemplo.

Imagem 1 - Trecho de redação escrita de Estudante 3.

⁴¹Prezi. https://prezi.com/iay-ohkqvtbt/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

⁴²Inea - Instituto Estadual do Ambiente. Água da Baía de Guanabara passa a ter monitoramento diário. Notícia do dia 21/07/2016. < <http://www.inea.rj.gov.br/Portal/Noticias/INEA0123215&lang=#ad-image-0> > Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

⁴³El País. Baía de Guanabara enfrenta prova de fogo ante as Olimpíadas. Poluição nas águas diminuiu, mas ainda está acima do permitido pela OMS. Atletas temem bactérias e restos de lixo. http://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/28/deportes/1469730197_101846.html Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

urbanização consciente e a sustentabilidade universal, conforme ilustra o trecho da redação a seguir na *Imagem 1*:

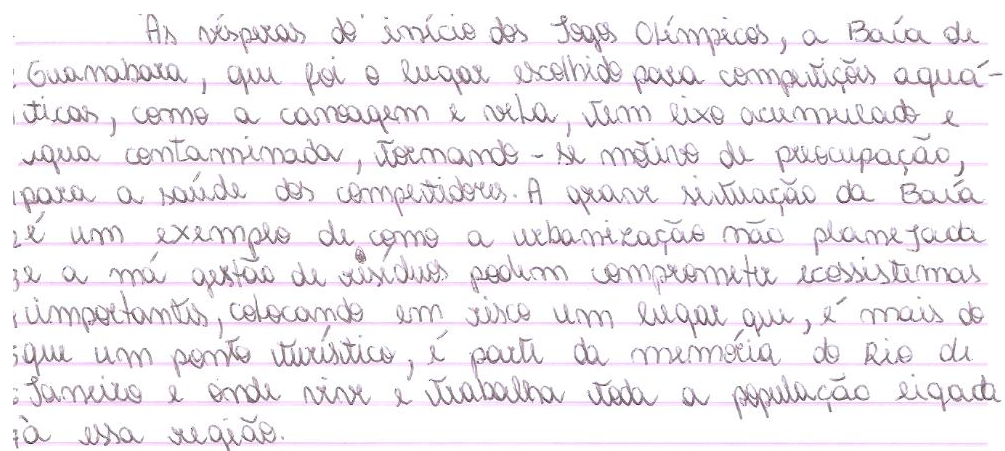
O trecho da redação escrita por estudante 3 diz:

Porém não podemos deixar de lado um outro fator que veio se desenvolvendo junto com a globalização que é a poluição. Pois geralmente as empresas acabam produzindo mais do que vendem e acabam despejando o lixo em alguns locais como a nossa baía de Guanabara por exemplo. (Estudante 3, Texto de redação)

Estudante 3, com 14 anos de idade, estudou no curso preparatório no horário da tarde, porém estuda no nono ano em outro colégio de outra rede privada, no horário da manhã, localizado também na Ilha do Governador.

A preocupação com a urbanização de forma universal surge quando *Estudante 3* reflete sobre a globalização e os processos de produção como fatores não só de uma produção voltada para o consumo, mas para uma produção de lixo, como é expresso no trecho em específico: “produzindo mais do que vendem e acabam despejando o lixo na Baía” (Estudante 3, Texto de redação). Neste trecho *Estudante 3* apresenta a preocupação com as formas de produção, e durante a conversa com o professor, durante a correção, *Estudante 3* apontou do Fordismo discutido nas aulas de História e nas aulas de Geografia como um modelo preocupante de produção em massa quando realizada de forma não sustentável.

No trecho a seguir, *Estudante 1*, mostra a preocupação ambiental antecedendo a realização dos jogos olímpicos abordando o turismo da Baía de Guanabara, na *imagem 2*:



As vésperas do início dos Jogos Olímpicos, a Baía de Guanabara, que foi o lugar escolhido para competições aquáticas, como a canoagem e vela, tem lixo acumulado e água contaminada, tornando-se motivo de preocupação, para a saúde dos competidores. A atual situação da Baía é um exemplo de como a urbanização não planejada e a má gestão de resíduos podem comprometer ecossistemas importantes, colocando em risco um lugar que, é mais do que um ponto turístico, é parte da memória do Rio de Janeiro e onde vive e trabalha toda a população ligada à essa região.

Imagem 2. Trecho de Redação "Estudante 1".

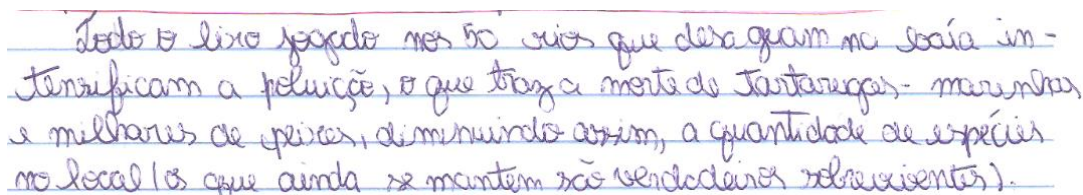
Estudante 1 relata no trecho da dissertação:

Às vésperas do início dos jogos olímpicos, a Baía de Guanabara, que foi o lugar escolhido para competições aquáticas, como a canoagem e vela, tem lixo acumulado e água contaminada, tornando-se motivo de preocupação, para a saúde dos competidores. A grave situação da Baía é um exemplo de como a urbanização não planejada, e a má gestão de resíduos podem comprometer ecossistemas importantes, colocando em risco um lugar que, é mais do que um ponto turístico, é parte da memória do Rio de Janeiro, e onde vive e trabalha toda a população ligada à esta região. (Estudante 1, texto de redação)

Na redação, *Estudante 1* mostra também uma preocupação universal com questões ambientais, pois com a realização dos Jogos Olímpicos Rio 2016, havia no momento um debate internacional sobre a poluição do principal local de competição de jogos aquáticos no Rio de Janeiro. *Estudante 1* realiza uma crítica negativa contra a gestão de resíduos e a urbanização não planejada, que neste caso, em explicação ao professor durante a correção, foi relacionada como a favelização. A conscientização social, ambiental e a urbanização foram motes para o debate do *Estudante 1* sobre a Baía de Guanabara como espaço utilizado também de forma econômica.

Estudante 1 tem 14 anos, estudou no curso preparatório a tarde, porém a sua matrícula é no nono ano, no horário da manhã em outro colégio da rede privada, também localizado na Ilha do Governador.

Já o texto desenvolvido por *Estudante 3* apresenta uma preocupação com a fauna marinha da Baía de Guanabara, e também apresenta uma preocupação com o assoreamento dos rios que desembocam na Baía, justificando pelo acúmulo de lixo na *imagem 3*.



Todo o lixo jogado nos 50 rios que desaguam na baía intensificam a poluição, o que traz a morte de tartarugas marinhas e milhares de peixes, diminuindo assim, a quantidade de espécies no local (os que ainda se mantem são verdadeiros sobreviventes).

Imagem 3. Estudante 2. Texto de Redação.

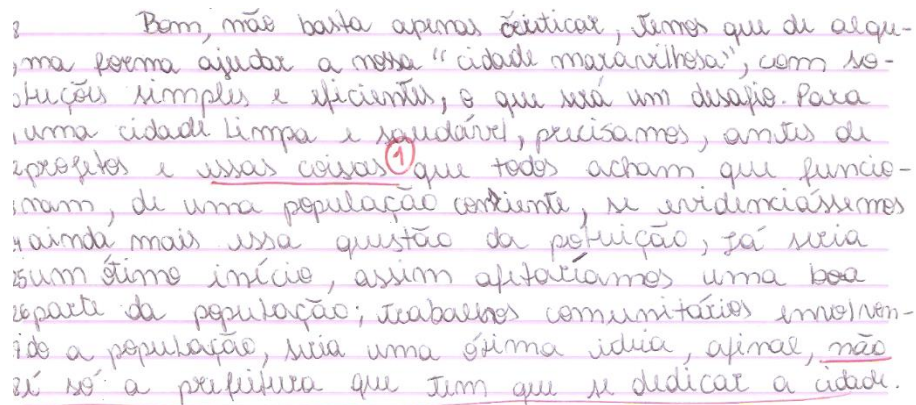
No trecho, Estudante 2 argumenta:

Todo o lixo jogado nos 50 rios que desaguam na baía intensificam a poluição, o que traz a morte de tartarugas-marinhas e milhares de peixes, diminuindo assim, a quantidade de espécies no local (os que ainda se mantem são verdadeiros sobreviventes). (Estudante 2, texto de redação)

Durante a sua redação, *Estudante 2* relata o lixo como perigo para a sobrevivência dos ecossistemas. Na redação, também são relatados problemas econômicos causados pela não utilização sustentável do lixo. *Estudante 2*, tem 14 anos de idade, e estuda no nono ano no horário da manhã do mesmo colégio que oferece o curso a tarde.

Conclusões

Os estudantes nas suas redações trouxeram reflexões em relação à economia e o meio ambiente marinho da Baía de Guanabara. Preocupações com a poluição e a gestão foram apresentadas. Entre soluções foram apresentadas a conscientização da população, como destaca a *imagem 4*, a conclusão de *Estudante 1*:



Bom, não basta apenas criticar, temos que de alguma forma ajudar a nossa "cidade maravilhosa", com soluções simples e eficientes, o que será um desafio. Para uma cidade limpa e saudável, precisamos, antes de projetos e essas coisas que todos acham que funcionam, de uma população consciente, se evidenciássemos ainda mais essa questão da poluição, já seria um ótimo início, assim afetariamos uma boa parte da população; trabalhos comunitários envolvendo a população, seria uma ótima ideia, afinal, não é só a prefeitura que tem que se dedicar a cidade.

Imagem 4. Estudante 1. Texto de Redação.

No trecho da conclusão, *Estudante 1* dá uma solução às questões ambientais de forma social:

Bom, não basta apenas criticar, temos que de alguma forma ajudar a nossa "cidade maravilhosa", com soluções simples e eficientes, o que será um desafio. Para uma cidade limpa e saudável, precisamos, antes de projetos e essas coisas que todos acham que funcionam, de uma população consciente, se evidenciássemos ainda mais essa questão da poluição, já seria um ótimo início, assim afetariamos uma boa parte da população; trabalhos comunitários envolvendo a população seria uma ótima ideia, afinal, não é só a prefeitura que tem que se dedicar a cidade. (Estudante 1, texto de redação)

Na conclusão da *Estudante 1* o trabalho comunitário para a conscientização pode ser uma das soluções para aliar a urbanização e o meio ambiente de forma saudável. No trecho em que *Estudante 1* argumenta "(...) antes de projetos e essas coisas que todos acham que funcionam", o discurso está voltado para o debate de políticas públicas, pelo

que foi relatado ao professor durante a correção. *Estudante 1* explicou que este trecho é relativo a educação ambiental, que sem o mesmo, as políticas e projetos, sendo eles governamentais ou não, não funcionariam de acordo com *Estudante 1*.

Já *Estudante 2* mostra poucas expectativas sobre o futuro da Baía de Guanabara em sua conclusão, conforme observamos no trecho de sua redação, na *imagem 5*:

Podemos ver então, que o caso da Baía de Guanabara ainda demorará para ser resolvido. As consequências geradas pela urbanização descontrolada ainda irão persistir durante muito tempo, mesmo que uma decisão seja tomada agora.

Imagem 5. Estudante 2. Trecho de Redação.

Estudante 2 discute no trecho do texto:

Podemos ver então, que o caso da Baía de Guanabara ainda demorará para ser resolvido. As consequências geradas pela urbanização descontrolada ainda irão persistir durante muito tempo, mesmo que uma decisão seja tomada agora. (Estudante 2, Trecho de Redação.)

No trecho do texto, *Estudante 2* mostra que ações imediatas não geram um impacto imediato na situação da Baía de Guanabara, e que ações não tomadas agora, terão impactos no futuro. Entre estas ações estão as políticas públicas e a conscientização da população, de acordo com a aluna em diálogo durante a correção, em explicação sobre a sua redação.

Estudante 3 trouxe em suas considerações finais o debate econômico e universalizado sobre o meio ambiente. O debate sobre a instalação do Terminal Torguá na Ilha D'Água, mostrado no *Prezi*, fez *Estudante 3* refletir sobre a instalação de indústrias em espaços urbanos, resultantes da Globalização e da economia para diminuir custos de logística de empresas, conforme está no trecho a seguir na *imagem 6*:

Por isso devemos repensar mais sobre esse processo de globalização pois temos que nos conscientizar para que o processo de globalização seja benéfico tanto para o ser humano quanto para o meio ambiente, pois é importante também manter o equilíbrio no planeta terra.

Imagem 6. Estudante 3. Trecho de redação.

No trecho das considerações finais do texto *Estudante 3* é relatado:

Por isso devemos repensar mais sobre esse processo de Globalização, pois temos que nos conscientizar para que o processo de globalização seja benéfico tanto para o ser humano, quanto para o meio ambiente, pois é importante também manter o equilíbrio no planeta terra. (Estudante 3, texto de redação)

Na conclusão de sua redação, *Estudante 3* mostra uma preocupação com a Globalização no sentido da industrialização sustentável. O equilíbrio do planeta terra é associado por *Estudante 3* à criação de indústrias sustentáveis, de acordo com o relatado pelo mesmo durante a correção.

Observamos que a preocupação dos estudantes na amostra das redações, se voltou à conscientização da sociedade sobre o meio ambiente. A discussão sobre a preservação do meio ambiente expressa no *Prezi*⁴⁴ fez os estudantes voltarem as suas preocupações e debaterem soluções para a construção de indústrias, havendo uma preocupação com o ambiente em que ela será desenvolvida, e também debateram sobre os impactos ambientais que as indústrias podem produzir, a exemplo da instalação do Terminal Torguá na Baía de Guanabara, que impactou de forma negativa no meio ambiente do local.

Foram utilizadas referências das disciplinas de História, Geografia e Biologia pelos alunos para a construção de debates em Redações dissertativas e argumentativas, realizando assim, uma atividade interdisciplinar.

⁴⁴ Prezi. https://prezi.com/iaj-ohkqvtbt/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy. Acesso em 12 de dezembro de 2016.

Referências Bibliográficas

COSTA et Al. Excogitando a proposta de linha do tempo interativa no ensino de história: o caso da Ilha d'Água e seus diálogos com as Histórias Ambiental, Patrimonial e Local. *Poder e Cultura*, v. 3, p. 268-292, 2016

COSTA, M.A.F. Tecnologia, temporalidade e História Digital: interpelações ao historiador e ao professor de História. *Revista Mosaico*, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. de 2015.

LDB < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm > acesso em 19 de dezembro de 2016.


LUCCHESI, Anita. A História sem fio: questões para o historiador da Era Google. In: *XV Encontro Regional de História - Ofício do Historiador: Ensino e Pesquisa*, 2012, São Gonçalo. Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO, 2012. Disponível em: http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338518449_ARQUIVO_Ahisoriasemfio-AnpuhRJ-Textocompleto-AnitaLucchesi-31.05.12final.pdf. Acesso em: 26 de fevereiro de 2016.

MOARES. J. J.M. ilhajaimenafoto.net. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

Narrativas do Rio. <http://narrativasdorio.com.br> Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

PETROBRÁS. www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-duque-de-caxias-reduc.htm. Retirado do site dia 19 de dezembro de 2016.

PREZI. www.prezi.com/iay-ohkqvtbt/untitled-prezi/?utm_campaign=share&utm_medium=copy. Acessos em 12 de dezembro de 2016.



CONSTRUINDO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS SOBRE AS DIFERENTES FONTES DE ENERGIA EM AULAS DE FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Wallace Alves Cabral*

RESUMO

O currículo de Física da Educação Básica, de uma forma geral, enfatiza o desenvolvimento de habilidades quantitativas, em prejuízo de outras habilidades, como a leitura e a escrita. Pesquisas apontam que contribuir com a formação do leitor/escritor não é de responsabilidade exclusiva do professor de português. Diante disso, este trabalho tem como objetivo perceber as potencialidades da construção das histórias em quadrinhos pelos alunos, visando compreender as diferentes discussões em torno das fontes de energia. Tais atividades foram desenvolvidas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II em aulas de Física. A partir da realização de diversas atividades, foi solicitado aos alunos que produzissem uma história em quadrinhos sobre uma usina produtora de eletricidade. Com base nas análises desse material e das conversas com os estudantes, pode-se destacar que as atividades apresentam grande potencialidade, uma vez que permitem discutir e compreender as diferentes usinas. Além disso, esse processo, possibilitou conhecer a dinâmica de construção desse gênero textual, apontando para relações intertextuais e interdisciplinares.

PALAVRAS-CHAVE: Histórias em Quadrinhos, Ensino de Física, Escrita, Ensino Fundamental II

* Mestre e doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Licenciado em Química. Professor de Química e Física da rede pública e privada de Juiz de Fora - MG. wallacecabral@gmail.com

Introdução

Em aulas do currículo de Física na Educação Básica, geralmente há grande valorização na feitura de relatórios técnicos, resolução de problemas e cálculos, em contraposição à valorização de outras habilidades, por exemplo, a leitura e a escrita. Como destaca Cassiani e Nascimento (2006), existe um consenso entre os professores de Ciências de que trabalhar questões ligadas à formação do leitor/escritor esteja relacionado somente à disciplina de Língua Portuguesa. Essas considerações vêm ao encontro do pensamento de Colello (2012), para quem

[...] em muitas instituições, a escrita não aparece senão sob a forma de provas objetivas, questionários, exercícios, ditados e cópias. Assim, o desenvolvimento das múltiplas possibilidades do escrever fica por conta do “lucro pedagógico”: competências paralelas ao projeto educativo conseguidas aleatoriamente (p.78).

Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) e Oliveira, Batista e Queiroz (2010) desmistificam a ideia de que cuidar da linguagem é um papel reservado ao professor de português. Pelo contrário, mostram a importância do trabalho com o conhecimento científico por meio da leitura de textos apropriados, o que, segundo eles, contribui para a “construção de leitura dos estudantes” e estabelece “relações intertextuais”, de forma a reconstruir a “história dos sentidos dos textos”.

Em muitas instituições de ensino, a linguagem escrita é vista somente como meio para aperfeiçoar os trabalhos da área, ou seja, prioriza melhorias nas concepções científicas dos estudantes. Como aponta Geraldi (2013, p.7) as linguagens em “[...] sala de aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento [...]”. Contrapondo-se a essa ideia, Cassiani e Almeida (2005, p.367) destacam que “outros aspectos podem ser trabalhados tanto com a leitura quanto com a escrita, tais como as contribuições do ensino de Ciências na formação do leitor/autor”; ou seja, as linguagens mais do que instrumentos de apoio no processo de aprendizagem.

Levando em conta a necessidade de refletir sobre a escrita, sem apenas pensá-la como atividade que pode contribuir para a formação de conceitos científicos pelos estudantes, Oliveira, Batista e Queiroz (2010) e Cassiani e Almeida (2005) propõem dimensionar a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos estudantes nas aulas de Ciências do 9º ano. Evidenciando diferentes possibilidades de estratégias de escrita como mediadora de manifestações dos estudantes, como a produção de histórias de ficção científica, diário de bordo e carta, as autoras concluem que é notória a potencialidade dessas estratégias para o desenvolvimento da escrita e discussões de questões ligadas a Ciências. Além disso, é perceptível o empenho, envolvimento e empolgação frente a essa atividade. Para Oliveira, Batista e Queiroz (2010)

[...] a articulação senso comum-conhecimento científico mediada pela escrita pode ser um caminho para minimizar a ineficiência do ensino das ciências na escola, pois ao colocar o aluno para produzir textos, poderá possibilitar a manifestação de suas ideias, levando-o a analisar, estruturar e até a apropriar-se de um pensamento mais abstrato (p.128).

Os autores ainda 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 um deslocamento nessa tendência após o trabalho com diferentes formas de escrita nas aulas de ciências.

Nesse contexto, aproximo-me do referencial teórico e metodológico da Análise do Discurso de linha francesa (AD), como os trabalhos de Orlandi (2012), que sinalizam a existência de um processo de produção de sentidos que nega a transparência da linguagem por observador neutro (ou o estudante passivo) e que, por analogia, nos permite ver o quão importante se tornam tais conhecimentos, em particular, no contexto do Ensino de Ciências.

Buscando uma aproximação desse modo de pensar a linguagem em aulas de Física é que exponho o seguinte objetivo geral: *perceber a(s) potencialidade(s) da construção das histórias em quadrinhos pelo alunos, visando compreender as diferentes discussões em torno das fontes de energia*. Tais atividades foram desenvolvidas com os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II em aulas de Física.

Desenvolvimento

Durante o 3º bimestre do ano de 2016, os 14 alunos matriculados no Ensino Fundamental II da rede privada de Juiz de Fora, foram estimulados a pesquisar e discutir sobre as diferentes fontes de energia. Como produto final avaliativo, os alunos produziram histórias em quadrinhos englobando as principais discussões. De forma sucinta, apresento uma síntese das atividades desenvolvidas no quadro 1.

AULAS	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
AULA 1: Conhecendo as diferentes fontes de energia	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento das concepções dos estudantes sobre as diferentes usinas produtoras de eletricidade, dentre elas, a usina hidrelétrica, termelétrica, nuclear, eólica e solar. Esse assunto já havia sido discutido pelos professores de Geografia e Ciências em anos anteriores, além da participação na mostra de Ciências sobre sustentabilidade. - Provocações feitas pelo discente sobre os impactos sociais e ambientais a partir das concepções dos discentes; - Solicitação de um levantamento bibliográfico⁴⁵ para ser apresentado na próxima aula. Para isso, a turma foi dividida em 5 grupos (4 grupos com 3 alunos e uma dupla): <ul style="list-style-type: none"> Grupo 1 – Usina hidrelétrica; Grupo 2 – Usina termelétrica; Grupo 3 – Usina Nuclear; Grupo 4 – Usina eólica; Grupo 5 – Usina solar.
AULA 2: Apresentação e discussão do levantamento bibliográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Em sala de aula, cada grupo teve aproximadamente 10 minutos para apresentação do material levantado, mostrando os argumentos favoráveis e contrários à sua implementação, pensando nos impactos sociais e ambientais. - O objetivo desta aula não era esgotar nas discussões, e sim, nortear sobre os desafios e possibilidades em torno das diferentes usinas.
AULA 3: Compreendendo como deve ser elaborada uma história em quadrinhos.	<ul style="list-style-type: none"> - Em um trabalho conjunto com os professores de português e artes, foram dadas noções básicas sobre os cuidados que devem ser tomados para produção de uma história em quadrinhos.

⁴⁵ O livro didático Usberco *et al.* (2015) foi utilizado como material base para estudo.

<p>AULA 4: Produção das histórias em quadrinhos.</p>	<p>- Cada grupo se reuniu para organizar a dinâmica de construção da história em quadrinhos. Foi solicitado uma história que atendesse aos critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criatividade; - Domínio do conhecimento sobre o tema; - Enredo da história;
<p>AULA 5: Apresentação do material produzido para a comunidade escolar. Roda de Conversa</p>	<p>- Foram feitas cópias das histórias em quadrinhos para serem divulgadas entre os colegas e em outras turmas da escola.</p> <p>- Uma roda de conversas foi feita com os estudantes com intuito de perceber as potencialidades e dificuldades durante estas 5 aulas.</p>

Quadro 1: Síntese das atividades desenvolvidas. Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Após a apresentação das atividades, faço uma breve análise dos resultados obtidos. É importante ressaltar que os nomes que serão apresentados são fictícios e indicados pelos próprios discentes na roda de conversas.

Algumas considerações

A partir das 5 histórias em quadrinhos produzidas pelos grupos e da roda de conversas realizadas na última aula, foi possível perceber os caminhos percorridos até a produção final desse material, apontando as dificuldades e potencialidades. Com intuito de aprofundar nas discussões, serão apresentados recortes das histórias produzidas, juntamente com algumas falas dos estudantes.

Como pode ser visto nos desenhos 1 e 2, o grupo 4 apresentou qual é o princípio básico para o funcionamento da usina nuclear e nos dá indício sobre o enredo da história: visita de um grupo de estudantes à uma usina nuclear acompanhada por um cientista responsável pela empresa.



Desenho 1 - Introdução da história para o entendimento da usina nuclear. Fonte: Material produzido pelos alunos.

Em todas as histórias, houve essa preocupação em situar o leitor sobre o funcionamento das usinas. Na roda de conversas, a aluna B., integrante do grupo 2, destacou que:

[...] tivemos o cuidado em explicar detalhadamente o funcionamento, né? Afinal, outras pessoas iriam ler provavelmente não iam entender do que estávamos falando. [...]. Só que tive medo de ficar uma história chata, é horrível quando isso acontece. Por isso, não aprofundamos muito nessa discussão. (B.)



Desenho 2 - Introdução da história para o entendimento da usina nuclear. Fonte: Material produzido pelos alunos.

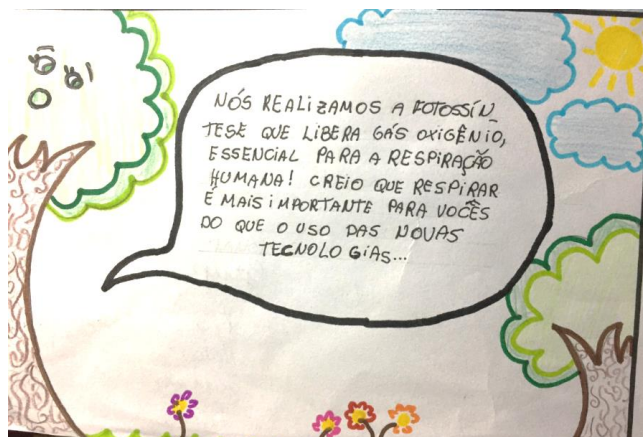
Ao compreender o funcionamento das diferentes usinas para obtenção da energia elétrica, aproxima-se de alguns objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de não ser o foco de interesse desse estudo. Outra característica marcante nas produções é uma nova visão de representar os cientistas (conforme ilustrado no desenho 1), contrapondo a visão estereotipada apresentada pelos estudantes do Ensino Médio na pesquisa do Kosminsky e Giordan (2002). Ao questioná-los na roda de conversas, uma aluna comentou:

Durante o ano nós falamos de vários cientistas, né? E lembra daquele último trabalho⁴⁶ que fizemos? Eu acabei percebendo que eles não são tão malucos assim (risos) [...]. E nem todo cientista é velho e maluco, né? Podendo ser mulher também.

Outra característica presente nas histórias são as implicações ambientais a partir da implementação usinas produtoras de eletricidade, como pode ser visto no desenho 2 representado pelo grupo 2. A discussão apresentada marca a noção de intertextualidade, como destaca Orlandi (2012), e remete ao fato de que um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos. Nesse sentido, ao

⁴⁶ No segundo bimestre de 2016, esses mesmos estudantes desenvolveram um trabalho em que tiveram que estudar a biografia de vários cientistas e produzir um “diário dos cientistas”, conforme apresentado na pesquisa de CABRAL (2016)

trazer em vários momentos conceitos como “fotossíntese”, “respiração humana” e implicações sociais do desenvolvimento científico apontaram para outras leituras já realizadas, principalmente nas disciplinas de Biologia e Sociologia.



Desenho 3 - Representação da relação entre ambiente, sociedade e tecnologia. Fonte: Material produzido pelos alunos.

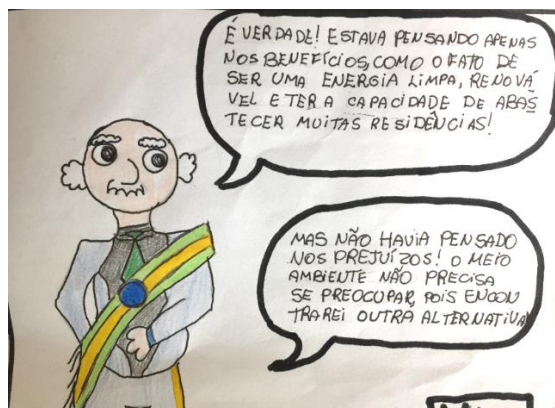
Além disso, é notório em todas as histórias, a preocupação em trazer à tona para o leitor a oposição entre questões ambientais *versus* desenvolvimento científico. Tais questões foram fortemente discutidas na aula 2 e reforçado na roda de conversas a importância dessa reflexão, como ressalta P.:

O que mais ficou marcante durante as atividades foi como pensarmos em maior produção de energia elétrica e que não agrida tanto o meio ambiente. E... é... como temos interesse político e econômico por trás disso, né? E o que eu percebi é que sempre o ambiente que sofre essa consequência. Parece que o lucro é sempre mais importante. (P.).

A fala do aluno aponta para as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, dessa forma, concordo com Santos e Mortimer (2000) que diz que a ciência e a tecnologia não podem ser consideradas fora de seu contexto sociocultural, pois estão sujeitas aos interesses políticos, econômicos e aos sistemas de valores e ideologias da sociedade onde estão inseridas. Ciência, tecnologia e sociedade não podem, portanto, ser compreendidas dissociadas uma das outras. Dentro dessa perspectiva, apesar da sociedade sofrer influência do desenvolvimento científico e tecnológico, não deve se submeter a ele, mas agir de forma a direcionar seus rumos. É possível perceber a partir disso que foi criado um campo fértil que pode levar os alunos a conscientização dos impactos ambientais a partir das suas relações entre desenvolvimento científico e sociedade.

Ao final de cada história, os alunos apresentaram um desfecho para o problema que foi inicialmente apresentado a respeito da inserção de uma nova usina (ou não) em

uma determinada região. Como pode ser visto no desenho 4, o presidente reconhece os benefícios e malefícios da implementação de novas usinas, pensando em soluções de tal maneira que minimize os impactos ambientais.



Desenho 4 - Finalização de uma das histórias em quadrinhos. Fonte: Material produzido pelos alunos.

Ao questionar os estudantes, na roda de conversas, sobre os desafios na produção da história em quadrinhos, a aluna J. reforça o que já havia sido dito pela aluna B. e complementa apontando outros desafios. O levantamento bibliográfico apresentado por eles na aula 2 gerou um excesso de informações que dificultou a seleção do que seria abordado na história. Ao meu ver, esse desafio apresentado é benéfico, uma vez que demonstra que os objetivos da aprendizagem foram alcançados, que era perceber as diferentes discussões em torno de uma determinada usina.

É verdade! O meu medo era de que a gente falasse de muita discussão sobre a usina elétrica, né? E quando outra pessoa fosse ler achasse muito chata ler ela, sabe? [...] Nós estudamos muita coisa pra montar a história, aí tivemos que selecionar o que realmente queríamos abordar. (J.)

Ao final, o aluno L. destacou a importância dessa criação, que foi confirmada pelos demais discentes.

Eu achei muito legal fazer isso, ainda mais porque eu adoro desenhar, né? E se fosse só para ler os textos e responder na hora da prova desanima bastante. Eu acho que você poderia pedir para desenhar toda aula (risos).(L).

A fala do estudante reforça a necessidade de trabalharmos com a produção de diferentes gêneros textuais para além de produção de textos no formato relatórios, comumente empregado em aulas de Física e Química. Como ressalta Francisco Júnior (2011), trabalhar com diferentes gêneros textuais, apresentam qualidades diversificadas, como criatividade e emprego de variados recursos linguísticos. Além disso, a escrita de

um texto em um gênero diferente daquele lido permite o afloramento de características da leitura crítica, como a criação de um texto próprio e a recriação de sentidos.

Além disso, trabalhar com outros gêneros textuais possibilita avaliar outros aspectos que geralmente não são considerados na avaliação formal. Como apontou o aluno, ler os textos para serem “respondidos” na hora da prova gera o “desânimo”. Esse tipo de avaliação em que é cobrada a reprodução dos conteúdos previamente estudados, vai de encontro com a perspectiva da AD, “os testes e provas servem também a mostrar que não existe o que se visa, que este será moldado pela instituição em que se inserir. É o que acontece na escola quando se ignora que o leitor real tem uma história e um posicionamento frente a outras leituras” (ALMEIDA, SORPRESO, 2010, p.19).

Considerações finais

Diante dessas considerações apontadas, é perceptível as potencialidades da construção das histórias em quadrinhos como meio para discutir e compreender as diferentes usinas produtoras de eletricidade. Esse processo, possibilitou conhecer a dinâmica de construção desse gênero textual (pensando no enredo, tema, arte, cores, produção do texto e outros), necessitando da relação interdisciplinar, principalmente com a disciplina de língua portuguesa.

A partir da análise de alguns desenhos, foi possível perceber as marcas das relações intertextuais estabelecidas ao longo da história, resgatando leituras provenientes de diferentes fontes. A imagem construída do papel da ciência e do cientista começa a ser repensada, contrapondo a visão errônea comumente apresentada pelos estudantes nessa fase da escolarização. Há também um consenso e a necessidade de discutir nas histórias as relações entre o desenvolvimento científico e tecnológico e suas implicações na sociedade.

Por fim, as falas dos estudantes apontaram para a importância de trabalhar com os diferentes gêneros textuais como meio de potencializar a aprendizagem e permitir uma avaliação diferenciada, bem como o desenvolvimento da criatividade e emprego de variados recursos linguísticos. Dessa forma, reforço a defesa de trabalhos desse gênero em disciplinas da ciência da natureza, contrapondo a visão de que pensar a linguagem é papel reservado do professor de língua portuguesa.

Referências Bibliográficas

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.

CASSIANI, S. e NASCIMENTO, T. G. Um diálogo com as Histórias de Leituras de futuros professores de Ciências. *Pro-Posições*. Campinas. v. 17, p. 105-136, 2006.

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.

COLELLO, S. M. *A escola que (não) ensina a escrever*. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Estratégias de leitura e Educação Química: Que relações? Química Nova na Escola. São Paulo. v. 32, n.4, p. 220-226, 2010.

GERALDI, J. W. *Linguagem e Ensino - exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.


KOSMINSKY, L; GIORGAN, M. Visões de ciências e sobre cientista entre estudantes do Ensino Médio. *Química Nova na Escola*. n. 15, p.11-18, 2002.

OLIVEIRA, J. R. S; BATISTA, A. A; QUEIROZ, S. L. Escrita científica de alunos de graduação em Química: análise de relatórios de laboratório. *Química Nova*. São Paulo. v. 33, n.9, 1980-1986, 2010.

ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10.ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.

SANTOS, W. L. P.; 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*, v.2, n.2, p. 133-162, 2000.

USBERCO, João. *et al. Companhia das ciências – 9º ano*. 3.ed. São Paulo: Ed. Saraiva, 2015.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: O USO DA ARGILA NA PRODUÇÃO DE MODELOS DE FITOFÓSSEIS E SEU PAPEL NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM PALEOBOTÂNICA.

Carlos Humberto Biagolini*
Leni Palmira Piacitelli**

RESUMO

Os fósseis vegetais podem elucidar inúmeras questões sobre as formas de vida pretéritas, sendo a paleobotânica uma relevante ferramenta de conhecimento científico sobre evolução e adaptação; permitindo a reconstrução do paleoambiente numa dimensão espaço temporal. O assunto faz parte da grade curricular de escolas do ensino fundamental II e médio como também no ensino superior na área de biológicas. Quando o tema é abordado em sala de aula, apenas de forma teórica, normalmente não desperta o interesse esperado por parte dos alunos. Este trabalho teve como objetivo principal demonstrar que é possível a aprendizagem de Ciências Naturais, no caso proposto, Paleontologia, de maneira eficaz e prazerosa aos educandos utilizando aulas práticas e lúdicas por meio da produção de modelos fósseis em argila. Também teve como objetivo evidenciar que esta prática se efetua por meio da manipulação de materiais com baixo custo. O experimento foi desenvolvido em uma escola pública da periferia de São Paulo e os resultados evidenciaram um maior interesse por parte dos alunos e maior entendimento sobre a importância da Paleontologia na vida humana.

PALAVRAS-CHAVE: Aula prática, paleobotânica, fitofósseis.

ABSTRACT:

The plant fossils can clarify many questions on how to preterit life, paleobotany being a relevant scientific knowledge tool on evolution and adaptation; allowing the reconstruction of paleoenvironment a dimension timeline. The subject is part of the curriculum of elementary schools and middle II as well as in higher education in the biological area. When the subject is discussed in the classroom, only theoretically, usually does not arouse the interest expected from the students. This study aimed to demonstrate that the Natural Sciences learning is possible in the proposed case, Paleontology, effective and enjoyable way to students using practical lessons and play through the production of fossil clay models. Also aimed to demonstrate that this practice is accomplished through the manipulation of materials at low cost. The experiment was conducted in a public school on the outskirts of São Paulo and the results showed a greater interest on the part of students and greater understanding of the importance of Paleontology in human life

KEYWORDS: Practical class, paleobotany, fitofósseis.

* Doutorando em Ciências Ambientais pela Unesp-Campus Sorocaba, Mestre em Análise Geoambiental pela Universidade Guarulhos-UnG, com ênfase na área de Análises Geoambientais. Professor efetivo, ensino médio e fundamental II pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. carloshbiagolini@ig.com.br

** Possui graduação em Administração de empresas Universidade de Sorocaba (1979) e Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba (1999). Doutoranda na área de Ciências Ambientais da UNESP Sorocaba (início 2014). É professora efetiva da ETEC (Centro Paula Souza), professora adjunta da Universidade Paulista. Atua como docente na graduação de professores e pesquisa sobre a sustentabilidade nas universidades. lenipiacitelli0@gmail.com

Introdução

O ensino de Ciências Naturais na Escola Fundamental é recente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – praticados com diferentes propostas educacionais e se expressaram ao longo das décadas em salas de aulas de diversas maneiras em que muitas das práticas, mesmo nos dias atuais baseiam-se na mera transmissão de informação tendo como recurso exclusivo o livro didático, o qual é transcrito na lousa.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 o ensino de Ciências Naturais era apenas para as duas últimas séries do curso ginásial e seguiam uma didática tradicional, ou seja, apenas transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, com aulas expositivas, sendo que o saber científico era considerado neutro, isento, e a verdade científica, tida como inquestionável. “Essa lei estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina a todas as séries ginásiais, mas apenas a partir de 1971, com a Lei no 5.692, as Ciências Naturais passaram a ter caráter obrigatório nas oito séries do primeiro grau” (BRASIL p.19, 1998a).

Sendo assim, era necessária uma renovação do currículo de acordo com as novas demandas pedagógicas de um movimento denominado Escola Nova em que se valorizava a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem. O desenvolvimento de atividades práticas em Ciências Naturais tornou-se uma preocupação nos projetos de ensino e nos cursos de formação de professores em que o aluno passaria a ter condições de vivenciar o conhecimento a partir de observações, levantamento de hipóteses testando-as ou refutando-as, ou até mesmo abandonando-as quando fosse o caso (BRASIL, 1998b).

Na década de 80 foram efetuadas pesquisas referentes ao ensino de Ciências Naturais e estas demonstraram que o ensino e aprendizagem de conhecimentos científicos é efetivo, caso haja experimentação com uma atitude investigativa mais

ampla. Acrescenta-se também, nesse período, uma discussão sobre o processo de construção do conhecimento científico pelo estudante, levando-se em consideração que este possuía ideais independentes do ensino formal, construídas no seu meio social, muitas vezes bem elaboradas sobre os fenômenos naturais e suas relações com os conceitos científicos (BRASIL, 1998b). A partir dessa descoberta os conhecimentos dos estudantes, que não eram levados em conta no contexto escolar, passam a ser valorizados porque se pressupunha que o aprendizado acontece numa interação entre professor, estudante e conhecimento, estabelecendo um diálogo entre as ideias prévias dos estudantes e a visão científica atual mediada pelo professor, visto que:

(...) o estudante reelabora sua percepção anterior de mundo ao entrar em contato com a visão trazida pelo conhecimento científico. As diferentes propostas reconhecem hoje que os mais variados valores humanos não são alheios ao aprendizado científico e que a Ciência deve ser apreendida em suas relações com a Tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais (BRASIL, p.21, 1998a).

Nas salas de aulas atualmente, mesmo diante dos debates entre educadores especialistas e pesquisadores, não é unânime a utilização das novas teorias e, em muitos casos, ainda persistem nas velhas práticas.

O conhecimento que o público tem sobre os temas científicos mais atuais e relevantes vem da divulgação por meio de mídia eletrônica de qualidade, criação de centros e museus de ciência, revistas e web sites, maior cobertura de jornais sobre temas de ciência e publicação crescente de livros, organização de conferências populares e, outros eventos que despertam interesse em audiências diversificadas por todo o país (MOREIRA, 2006).

As instituições de ensino têm papel fundamental na abordagem de conhecimentos científicos, no entanto, a utilização de uma linguagem mais técnica e distante das experiências cotidianas dos alunos adicionado à deficiência dos livros didáticos coopera para uma aprendizagem ineficaz de determinados conteúdos escolares. De acordo com Valente et al. (2005), atualmente existem várias opções culturais, dentro e fora da escola, que contribuem com a educação do aluno, tendo como meta suprir a sociedade em suas carências de conhecimento, possibilitando o empoderamento cultural e científico. Segundo Almeida et al.(2013), os currículos do Ensino Fundamental estão cada vez

mais flexíveis, o que proporciona aos professores maior dinamismo e interatividade por meio dos temas transversais.

Em instituições de pesquisa, e de ensino superior, verificam-se os primeiros processos de geração e disseminação de conhecimentos sobre Paleontologia, onde tudo que é produzido a partir de pesquisadores e professores é repassado aos alunos de graduação ou de pós-graduação (SCHWANKE & SILVA, 2004). Assim, níveis básicos de ensino que antecedem a graduação, tratam o tema de forma superficial e aulas práticas nesta área podem preencher esta lacuna na área de ensino.

A Paleontologia é o ramo da ciência que estuda organismos do passado através de marcas, restos ou do organismo inteiro, preservado em rochas de diferentes tipos ou ainda em camadas argilosas. O tempo necessário para preservação e formação de um fóssil, ou de um fitofóssil, está na casa de milhões de anos. É uma ciência natural e histórica permeada de conceitos, inferências e interpretações referentes a eventos geológicos, geográficos e evolutivos do mundo vivo (ALMEIDA et al. 2013). A Paleontologia está inserida no currículo escolar fazendo parte do tema “Meio Ambiente”, porém é tratada como novo conteúdo e acrescentada aos temas já existentes a fim de desenvolver a capacidade de pensar e de compreender, bem como interagir adequadamente com o mundo que nos rodeia (BRASIL, 1998a).

A Botânica é a parte da Biologia que estuda as plantas, sendo a Paleobotânica um ramo da Botânica que trata das plantas fósseis e tem sido utilizada como importante ferramenta na caracterização de paleoclimas e da paleoecologia, baseadas na sensibilidade e capacidade de adaptação das plantas às mudanças ambientais, refletidas em sua morfologia e anatomia (SANTOS et al., 2007). Considerando que um fitofóssil é formado por restos vegetais cobertos com minerais depositados por diferentes formas de transporte como, por exemplo, eólica, hídrica ou ainda por soterramento, é possível ao pesquisador, através do estudo destes eventos, identificar as condições climáticas e até topográficas da região onde um determinado fitofóssil foi encontrado.

A importância do estudo da Paleobotânica se dá devido ao fato de que de forma geral, há um apelo maior para os assuntos relacionados à fauna fóssil, em detrimento ao tema Paleobotânica não menos importante (MALLMANN et al., 2006).

A maior premissa básica da Paleobotânica é que as plantas que crescem em climas quentes são diferentes das que crescem em climas frios e, portanto, se um ou outro tipo

pode ser reconhecido no documentário fóssil, tem-se uma definição do clima, no qual a flora ali registrada viveu (WALLACE, 2002). As plantas fósseis testemunham também sobre antigos ambientes e evidenciam suas mudanças, além de permitirem estudar as inter-relações entre animais e plantas, que viveram nesses ambientes (TAYLOR & TAYLOR, 1993).

Os fósseis e fitofósseis são marcas, restos ou organismos inteiros que viveram em um passado distante. Este tipo de conhecimento é parte do conteúdo estudado no ensino fundamental, médio ou superior em caso de certas formações profissionais específicas. Existem diversas dificuldades para os professores transmitirem o conteúdo e desenvolverem o ensino de Paleontologia de forma eficiente, o que pode tornar as aulas menos interessantes. Isso acontece devido escassez de material didático adequado e a falta de uma comunicação facilitada entre instituições para a permuta e empréstimo de materiais e sendo assim, são necessárias formas didáticas que garantam que esse conhecimento seja efetivo. Existem diversas maneiras lúdicas de ensinar que podem ser utilizadas por professores em diferentes níveis de aprendizagem. Mesmo no ensino superior ou pós-graduação, a utilização desses métodos que facilitam a aprendizagem e tornam a aula mais interessante ocorrem com frequência. Por exemplo, o manuseio de materiais é uma excelente ferramenta de ensino que estimula o aluno a aprender e torna-se possível criar e confeccionar modelos por meio do uso de argila, desenvolvendo aulas práticas de forma lúdica. Nestas aulas práticas, os alunos por meio da manipulação de folhas, sementes e outros restos vegetais podem desenvolver modelos fitofósseis semelhantes aos encontrados na natureza.

Atualmente, a mídia vem enfocando diversas atividades que envolvem estudos paleontológicos, o que acaba por gerar um interesse no público infantil e adolescente em geral sobre esta questão.

Desenvolvimento do Experimento

Este experimento foi realizado com 34 alunos do 7º ano do ensino fundamental II, de uma escola pública de São Paulo. Foram orientados em sala de aula sobre o que é um fitofóssil e qual a importância deste tipo de estudo para o desenvolvimento dos conhecimentos do passado antes do surgimento dos seres humanos e, principalmente como era o local onde um determinado fitofóssil foi encontrado. Foram apresentadas imagens reais de materiais desta natureza para ilustrar as informações passadas. Foi aberta discussão para avaliar o que cada um pensava a respeito e sobre a possibilidade de realizarmos em laboratório algo semelhante ao que ocorreu no passado com algumas plantas ou partes delas. Após discussão e preparação teórica, os alunos receberam orientações sobre como construir réplicas de Fitofósseis em argila. Em área aberta no interior da escola, foram efetuadas coletas de folhas de diferentes morfotipos para a realização da aula prática.

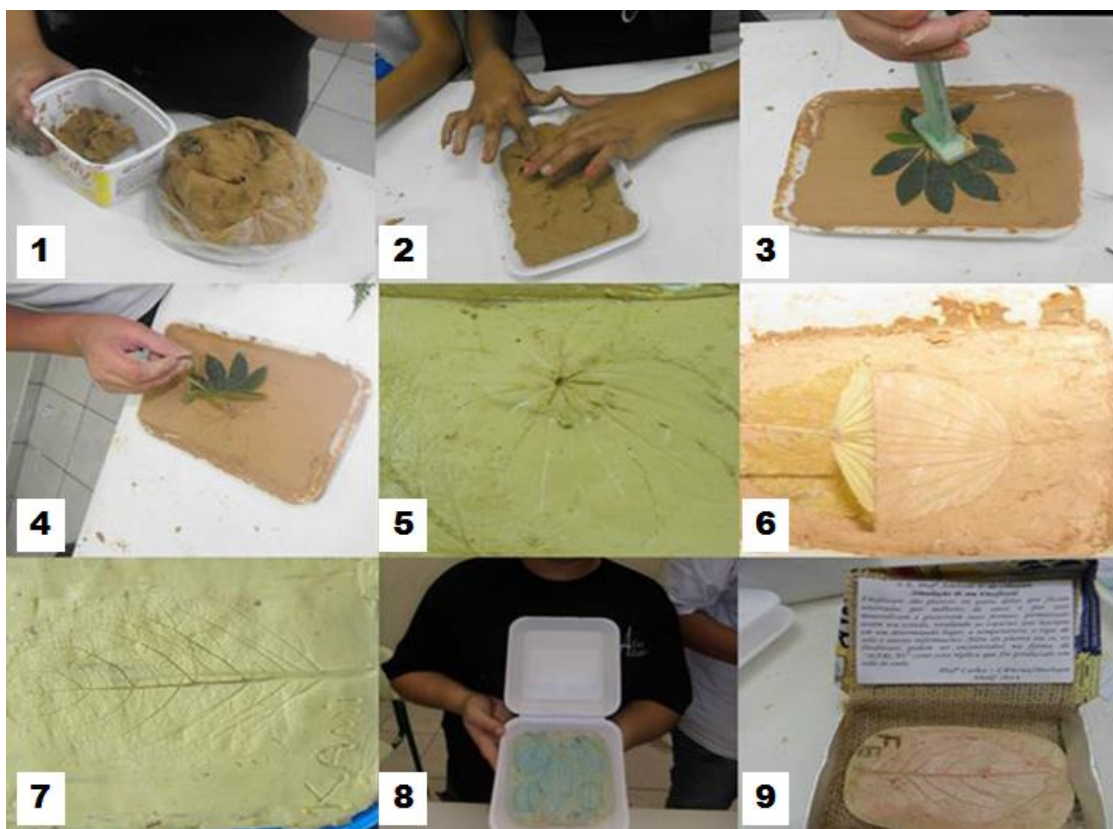
Cada aluno recebeu uma porção correspondente a 500 gramas de argila e um pote de tamanho apropriado. Na busca por materiais de baixo custo, foram utilizados potes de margarina 250 gramas ou similares.

No laboratório, foram iniciadas as atividades obedecendo à sequência:

- a) Colocação da argila no pote (Figuras 1);
- b) Compactação da argila no pote utilizando como ferramenta: as mãos ou colher de sopa, promovendo em seguida o alisamento da superfície da argila eliminando imperfeições (Figura 2);
- c) Aplicação da folha com o lado inferior voltado para a argila, devido ao fato de que este lado é o que permite deixar marcas mais evidentes (Figura 3), exercendo pressão uniforme sobre toda a área da folha, com o uso de pedaço de madeira ou na falta deste, materiais escolares disponíveis tais como borracha, régua, etc;

- d) Retirada da folha iniciando pelo pecíolo (cabinho da folha) delicadamente (Figura 4 e 6);
- e) Aguardar a secagem que pode levar em torno de 2 a 3 semanas (Figura 5 e 7);
- f) Devolução dos modelos produzidos aos respectivos alunos que os confeccionaram (Figura 8 e 9).

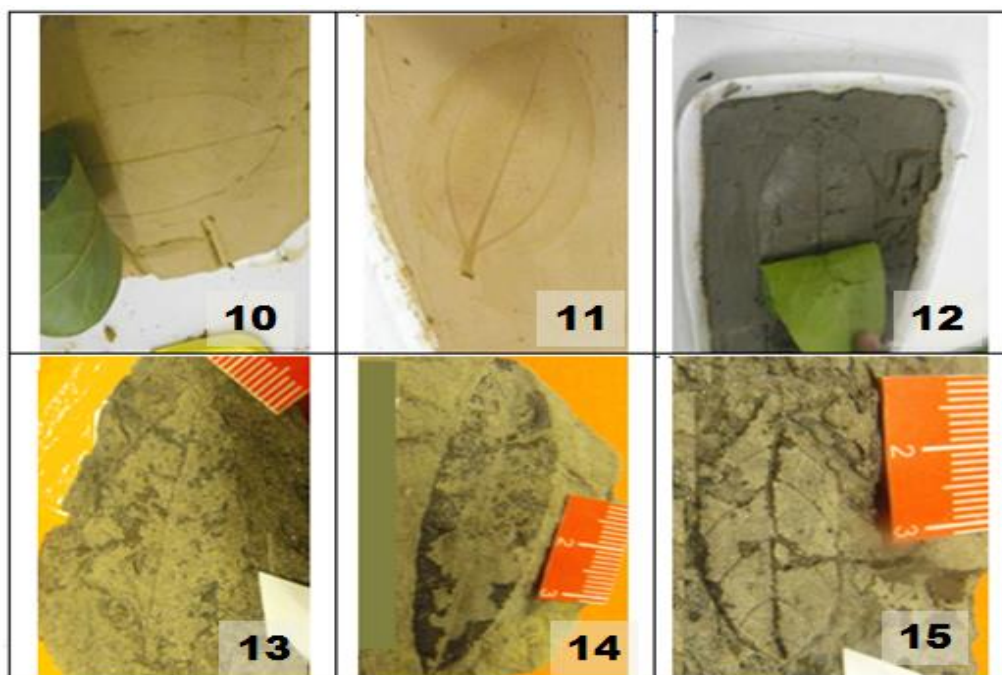
Embora esta atividade tenha sido realizada pelos alunos apenas com a utilização de folhas é possível também desenvolver trabalhos semelhantes com a utilização de outros restos vegetais, como por exemplo, frutos, sementes, caules ou raízes; fato que foi demonstrado durante a aula prática pelo professor que realizou o experimento com os alunos participantes.



Figuras 1 a 9: Etapas do processo de montagem de uma réplica de fitofóssil.

Análise e Discussão dos Resultados

Dos 34 alunos participantes da atividade durante um período de duas horas, resultou em 34 modelos de fitofósseis. Na avaliação da qualidade dos modelos de fitofósseis produzidos, observou-se que oito alunos apresentaram dificuldade no manuseio da argila. Como as porções de argila foram adquiridas em pontos comerciais diferentes, houve diferença no nível de umidade do material. As porções de argila com maior nível de umidade permitiram melhor acabamento na produção dos modelos, não impedindo, no entanto que todos os alunos participantes entendessem como se forma um fitofóssil. Nas Figuras 10 a 12, as réplicas de fitofósseis produzidos pelos alunos podem ser comparadas com os fitofósseis verdadeiros (Figura 13 a 15), com idade estimada em 30 milhões de anos aproximadamente, comprovando que a atividade permite uma experiência prática na produção de modelos fitofósseis, proporcionando um ensino aprendizagem mais efetivo e fixação de conhecimentos das Ciências Naturais.



Figuras 10 a 15: Réplicas de fitofósseis produzidos em sala de aula (figuras superiores), comparadas com fitofósseis verdadeiros (figuras inferiores).

Produzir modelos utilizando materiais de fácil manuseio como a argila, no estudo de Paleontologia é uma forma didática que demonstra bons resultados de aprendizagem. O material é de baixo custo e de fácil aquisição e não oferece riscos à saúde.

De acordo com BRASIL (p.58, 1998a), é essencial que o ensino seja realizado em atividades que promovam o aprendizado, evitando que as fragilidades e carências se tornem obstáculos intransponíveis para alguns e, entre estas atividades, aquelas de natureza lúdica, gestual e coletiva, ao lado das de desenho, cumprem esta função.

Conclusão

A falta de interesse provocada por aulas pouco atraentes, muito teóricas e com pouca visualização concreta dos fenômenos, tanto no ensino básico como também no superior, tem sido o grande impasse enfrentado pelos professores que ministram aulas na área de Ciências Naturais e que tem como objetivo uma aprendizagem realmente efetiva.

Este trabalho tentou demonstrar que é possível utilizar outras metodologias, alternativas ao ensino tradicional, por meio de atividades lúdicas utilizando-se materiais de baixo custo, fácil aquisição e um pouco de criatividade.

O experimento desenvolvido evidenciou resultados positivos em relação aos objetivos propostos que foi o de facilitar a compreensão de conhecimentos no campo da Paleontologia. Concluiu-se também que o processo de aprendizagem pode obter resultados mais expressivos com a utilização de atividades práticas e lúdicas não só em Ciências Naturais, mas nas demais áreas de conhecimento.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA L.F., ZUCON M.H., SOUZA J.F., REIS V.S., VIEIRA F. S. Ensino de Paleontologia: uma abordagem não formal no Laboratório de Paleontologia da Universidade Federal de Sergipe. *Terra e Didática*, São Cristóvão, v.10, p.14-21. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 436p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos Ciências Naturais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b, 135p.

MALLMANN, L.Z.; JASPER, A.; AREND, M.; GONÇALVES, C.V.; OSTERKANP, I.C.; SALVI, J.; KAUFFMANN, M. A percepção dos professores do ensino básico do município de Lajeado/RS, sobre Paleobotânica e evolução dos biomas terrestres. In: CONGRESSO NACIONAL DE BOTÂNICA, Anais 57º, Gramado-RS: UFRGS Instituto de Biociências, 2006. Disponível em: <http://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/57CNBot/1354.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

MOREIRA, I.C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Inclusão Social*, Brasília, v.1(2), p.11-16. 2006.

SANTOS, M.P.; BERNARDES-DE-OLIVEIRA, M. E., SANT'ANNA, L.G. Evidências Paleoclimáticas e Paleoecológicas, segundo dados Paleobotânicos e Mineralógicos dos argilitos neógenos de Jaguariúna (SP), Correlatos à formação Rio Claro. *Revista UnG – Geociências*, Guarulhos, v.6, n.1, 80-106. 2007.

SCHWANKE, C.; SILVA, M.A.J. Educação e Paleontologia. In: CARVALHO, I.S.(Org). *Paleontologia: Cenários da vida*. Rio de Janeiro: Interciência, 2004. v. 2. p.123-130.

TAYLOR T.N.; TAYLOR E.L. *The Biology and Evolution of Fossil Plants*. NJ, USA: Prentice Hall, 1993. 982 p.

VALENTE, M.E.; CAZELLI, S.; ALVES F. *Museus, ciência e educação: novos desafios*. 12. ed. Rio de Janeiro: História, Ciências, Saúde, 2005. p.183-203.

WALLACE, K. *Cenozoic elevation of the Rocky Mountains*. Colorado: 2002. Disponível em: www.colorado.edu/GeolSci/Resources/WUSTectonics/CzPaleobotany/ Acesso em: 26 set. 2016.



FREINET: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES NO ÂMBITO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Natasha Maria Fernandes de Lima *

RESUMO

Este texto tem como principal objetivo abordar a importância da pedagogia de Freinet e enriquecer a prática do(a) professor(a), com contribuições que venham auxiliar os alunos, como a Aula Passeio, que tem como método o ensino-aprendizagem. O texto se baseia em alguns documentos sobre o ambiente, a aula passeio de Freinet e o convívio em sala de aula a partir de atividades desenvolvidas, durante a observação da prática docente. A partir do presente texto, percebe-se que para ter uma educação de qualidade é preciso entender que os alunos aprendem quando relacionam os fatos do cotidiano com a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aula Passeio; Freinet; Ensino-Aprendizagem

* Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), do Rio de Janeiro/RJ.
nathy-fernandes@hotmail.com

Introdução

As mudanças ocorrem na escola, mas os alunos continuam desmotivados e com dificuldade de apreender o ensino-aprendizagem. Percebemos a importância de explorar a pedagogia de Célestin Freinet com propostas motivadoras em que o(a) aluno(a) passa a aprender através de uma nova forma de conhecimento, como a aula passeio. Freinet (1973), sustenta a ideia de que não é necessário reprimir os alunos com conteúdos para que eles sejam capazes de aprender. O papel da escola e dos(as) professores é de oferecer condições por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se apliquem fortemente à descoberta de algo que alcançou despertar seu interesse.

Ou seja, não podemos pensar no aluno como uma "máquina de aprender", pois ele tem sentidos e sentimentos que são desenvolvidos. É imprescindível ter consciência desse aspecto e saber respeitá-lo, bem como suas limitações tanto físicas como mentais. Por isso, que é imprescindível modificar as aulas, para que o aluno se transforme em um sujeito ativo e participante na construção de seu conhecimento e não mero ser passivo. Nesse sentido, acreditamos que isso é plausível incluindo a aula passeio, como um instrumento motivador para a aprendizagem.

Desenvolvimento

Toda metodologia empregada por Célestin Freinet tem como predominância a parte técnica sobre os elementos culturais, com o objetivo de possibilitar novas formas de prática e melhor adaptação ao meio dos alunos. Freinet percebeu que o empenho dos alunos estava mais voltado para o que ocorria fora da escola do que dentro dela. Dessa forma, ele utilizava como uma de suas técnicas pedagógica a aula passeio, com o intuito de buscar incentivo, estímulo ou inspiração extraescolares no processo de ensino-aprendizagem.

Durante essas aulas passeio os alunos se expressavam livremente, usando o tateamento experimental para obterem descobertas, pondo em prática o seus atos de cooperação, a partir de suas reflexões sobre suas atividades individuais e coletivas.

[...] Não tenha medo de sujar as mãos, de se machucar com uma martelada, de hesitar nos casos em que a criança mais viva domina a situação, de tatear, de se enganar, de recomeçar. Assim é a vida, e é o esforço que fazemos lealmente, para dominar seus incidentes, que constitui o principal elemento da nossa educação. (FREINET, 1996, p. 92).

Ao dar valor o interesse do aluno pelas atividades fora da sala de aula, Freinet intuiu que conseguiria ensinar conceitos teóricos de maneira mais instigante e prática, e o aluno teria a vontade em aprender, buscando saber mais do tema e assim as atividades fluiriam naturalmente, de forma espontânea. Ao promover tais aulas e possibilitar ao aluno uma ligação direta com o meio em que vive Freinet também suscitava uma ligação mais perto do aluno com a natureza. Tal experiência proporciona ao(a) aluno(a) um vínculo mais sensível e intrínseco com o espaço, favorecendo uma maior sensibilização perante a natureza, conforme suas palavras.

A aula passeio facilita o processo de ascensão intelectual dos alunos, além de contribuir na transformação da sociedade. Para isso, é importante que o(a) professor(a) comunique aos alunos aquilo que estão fazendo, mostrando a importância da atividade e valorizando as produções deles, valorizando assim aquilo que o aluno é capaz de fazer.

Freinet elaborou um espaço escolar que fosse centrado nos(as) alunos(as), na qual o papel do(a) professor(a) seria o intermediar e auxiliar a construção da personalidade de tais alunos. Como diz Freinet (1996, p.10):

[...] não podemos, atualmente, pretender conduzir metódica e cientificamente as crianças; ministrando a cada uma delas a educação que lhe convém, iremos nos contentar oferecer-lhes ambiente, material e técnica capazes de contribuir para sua formação, de preparar os caminhos que trilharão segundo suas aptidões, seus gostos e suas necessidades.

De acordo com sua idealização, Freinet pesquisou uma pedagogia que pudesse acolher os(as) alunos(as), independente de sua classe social, buscando abranger todos eles no processo de aprendizagem, momento este que complementaríamos as ações escolares voltadas aos alunos como um todo, com foco nas propostas educativas e culturais.

Qualquer aluno(a) é naturalmente curioso(a), Freinet conhecia isso e indagou diversos conteúdos e conceitos. Suas técnicas assegurava o vínculo dos alunos na escola, porque tem como partida o cotidiano da sala de aula. Mas os(as) alunos(as) também levam em conta a sua relação cotidiana com o espaço e seus elementos.

A realidade educacional deve ser trabalhada em conjunto com a sociedade em que esta está inserido o(a) aluno(a). A escola e sociedade possibilita a melhora da educação, favorecendo o surgimento de algumas etapas necessárias para a transformação da sociedade como, por exemplo, o entendimento da compreensão da realidade, da prática cooperativa e da democrática do(a) professor(a) e do(a) aluno(a).

Ao utilizar a aula passeio, o professor planeja intencionalmente o processo de ensino de modo coletivo, colaborativo e cooperativo, sendo ao mesmo tempo o mediador da aprendizagem dos alunos, com esse a finalidade, de ampliar a cultura mais elaborada dos(as) alunos(as).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, o meio ambiente deve ser observado e trabalhado por todas as disciplinas fazendo ligações entre a vivência e o meio na qual o aluno está inserido ou não. Este cita, como tema transversal, o meio ambiente, saúde (1997, p.192) a partir do qual faz citações às aulas passeio, destacando a importância da relação entre a escola e o ambiente:

Outro ponto importante a ser considerado é a relação da escola com o ambiente em que está inserida. Por ser uma instituição social que exerce intervenção na realidade, ela deve estar conectada com as questões mais amplas da sociedade, e com os movimentos amplos de defesa da qualidade do ambiente, incorporando-os às suas práticas, relacionando-os aos seus objetivos. É também desejável a saída dos alunos para passeios e visitas a locais de interesse dos trabalhos em Educação Ambiental. Assim, é importante que se faça um levantamento de locais como parques, empresas, unidades de conservação, serviços públicos, lugares históricos e centros culturais, e se estabeleça um contato para fins educativos.

Já o Programa Nacional de Educação Ambiental, ProONEA, dedica-se em assegurar, no campo educacional, a troca e a integração de várias questões, que visa buscar o envolvimento e a participação social.

A educação escolar está introduzida diretamente, no processo de formação do sujeito, pois, ela faz a mediação entre o cotidiano e o não cotidiano. Assim, a escola tem um papel fundamental, que é o de oferecer o acesso, como também o de fazer com

que os alunos se adaptem os conhecimentos, de modo que os modificam-se e, por conseguinte, transformem sua própria realidade.

Deste modo, o professor deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa dos alunos, como também particularidade pessoal, garantindo a aprendizagem aos alunos, seja por meio de desenvolvimentos na intervenção pedagógica. Para Freinet, se o professor não realiza bons resultados é porque não está usando a técnica exata. Nesse sentido, uma escola ativa como Freinet especifica atende as necessidades dos alunos, ao mesmo tempo apreende, acolhendo a todos que contribui para a formação e o desenvolvimento dos alunos.

Conclusão

A partir das afirmações mencionadas acima, podemos concluir que a proposta pedagógica de Célestin Freinet abrange principalmente a formação do sujeito enquanto ser social e histórico. Nesse sentido, a proposta pedagógica que é utilizada no processo de ensino-aprendizagem do aluno é a que visa o seu cotidiano, para assim proporcionar a socialização sistematizada do mesmo.

Freinet sustenta a ideia de que a proposta pedagógica, ao encontrar-se desconectada do dia a dia dos alunos irá apenas trabalhar conhecimentos insignificantes. E, sem conteúdos significativos, o ensino-aprendizagem se resumirá em uma farsa e os(as) professores terão jogado seu trabalho no lixo: "lamento os educadores que são apenas tratadores e pretendem tratar metódica e cientificamente os alunos" (FREINET, 1973, p.55). Com isso, Freinet defende a importância de um planejamento que, apesar de flexível, possua objetivos claros e definidos.

Para Veiga (1994), é preciso decidir, em coletivo, o que se quer reforçar dentro da escola e como planejar metas para assim atingi-las a plena cidadania. Assim, a técnica de Freinet, como a aula passeio assume, para fins educativos, as necessidades de cada aluno, para instigar, organizar a atividade, executar e para desenvolver sua personalidade em relação com o seu meio. Essas necessidades são a expressão dos sentimentos e ideias, comunicação com os outros, criação, ação, conhecimento e avaliação.

Neste texto foi possível evidenciar essa importância, entretanto é fundamental considerar o papel do(a) professor(a) para pôr em prática tal experiência. É essencial, implementar condições de aproximação entre o aluno e o meio, onde ele estará

desenvolvendo suas potencialidades, assentada na relação harmoniosa com a natureza e na formação consciente, responsável e atuante.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA*. 3ª edição. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 33.

FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. *Para uma Escola do Povo*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 10.

FREINET, C. *Pedagogia do Bom Senso*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1973, p.55.

FREINET, C. *Nascimento de uma Pedagogia Popular - Métodos Freinet*. Lisboa: Editorial Estampa, 1969.

VEJA, I.P.A (Org.). *Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível*. 10ª edição. Campinas: São Paulo, 2000.



RESENHA: GAIMAN, NEIL. *CORALINE*. TRAD: REGINA DE BARROS CARVALHO. RIO DE JANEIRO: ROCCO, 2003

Cecília Maria Tavares Dias*

No universo infantil, quantas vezes o “Era uma vez / Um lugarzinho no meio do nada / Com sabor de chocolate / E cheiro de terra molhada...” embala um mundo enigmático do faz de conta de uma criança. O que vemos na maravilhosa história de Coraline, menina que mergulha num túnel de fantasias onde não só o colorido, mas o lado sombrio das coisas, configura um rico cenário desse conto de fadas de Neil Gaiman.

O livro *Coraline* conta a história da menina Coraline, que tem seu nome falado por alguns personagens como “Caroline”, que se muda para um dos apartamentos de um prédio antigo. Essa é uma garota muito curiosa que possui um instinto de exploração encorajado pelos vizinhos, velinhos excêntricos e carinhosos. Ela vive com os pais que vivem ocupados com tarefas do trabalho o que faz com que a menina saia para explorar as dependências da casa e os outros lugares do prédio. Por isso, numa tarde, ao se sentir entediada com a rotina, consegue abrir a décima quarta porta da sua casa que sempre estivera trancada, uma parede na sala de visitas, uma parede de tijolos que ora era um corredor escuro e gelado, de acordo com a ocasião. Daí depara-se com um caminho para um misterioso apartamento que aparenta “vazio” no quarto andar do prédio, mas que não tem nada de desabitado, pois ela encontra duas criaturas que dizem serem seus “outros” pais. Nesse mundo mágico, há brinquedos incríveis, comida

* Professora de Educação Básica, licenciada em Letras pela UFPA. Especialista em Língua Portuguesa, uma abordagem textual - UFPA, em Gestão e Supervisão Pedagógica - Faculdade Gamaliel, em Metodologia em Língua Espanhola - FTCL e mestranda do PROFLETRAS - UNIFESSPA. ceciliatavaresdias@gmail.com

saborosa, pais que lhe agradam e lhe dão atenção. No entanto, a menina logo percebe que aquele mundo encantador tem um quê de assustador e mortal, por isso não aceita àquela vida e propõe um desafio a sua “outra mãe” para derrotá-la, e assim, salvar as crianças que estão presas por detrás do espelho, para isso, usa toda a sua luz e inteligência para vencer essa batalha corajosa que envolve decifração de imagens.

Coraline é menina de personalidade forte e ativa, vive a frustração de ter mudado de cidade. Apresenta a idade, provavelmente, de mais ou menos onze anos, ou seja, já teria passado pelo Complexo de Édipo, que caracteriza a diferenciação do sujeito em relação aos pais, em que a criança começa a perceber que os pais pertencem a uma realidade cultural e que não podem se dedicar somente a ela porque possuem outros compromissos, como o trabalho, por exemplo. Nesse contexto, a figura do pai representa a inserção da criança na cultura, ou seja, a ordem cultural. A criança também começa a perceber que o pai pertence à mãe e por isso dirige sentimentos hostis a ele. Percebemos, portanto, que Coraline tenta chamar a atenção dos pais, embora negue não precisar deles, pois nessa fase, são introjetados valores e normas sociais, assim como, desenvolvem-se a criação de laços afetivos.

A história de Coraline, contada no livro, conduz o leitor a mergulhar num mundo de fantasias e mistérios, uma vez que o enredo traça um caminho que vai focando a trilha do desafio enfrentado pela menina prendendo-nos a atenção para o desenrolar dos acontecimentos que a envolvem com os personagens com os quais convive nas diversas e estranhas situações, como nos diz Bettelheim (2002, p. 37), “as personagens e situações dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos íntimos, mas sempre sugerem sutilmente como esses conflitos podem ser solucionados e quais os próximos passos a serem dados rumo a uma humanidade mais elevada.” Desse modo, vemos o quão é importante o mundo da leitura para a vida de uma criança, como conto de fadas e/outras narrativas como *Coraline* que não é um conto tradicional, mas uma narrativa com elementos fantásticos, ricos de significados subjetivos. Esse mesmo autor traça considerações a respeito dos contos de fadas, que podem servir também para outros tipos de narrativas que envolvem o universo imaginário da criança, mesmo porque contém personagens característicos desse gênero, como bruxa (a outra mãe), pedra mágica (similar a uma varinha de condão), entre outros.

Os contos de fadas, diferentemente de qualquer outra forma de literatura, direcionam a criança para a descoberta de sua identidade e vocação, e também sugerem as experiências que são necessárias para desenvolver ainda mais o seu caráter. Os contos de fadas dão a entender que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa apesar da adversidade – mas apenas se ela não se intimidar com as lutas arriscadas sem as quais nunca se adquire a verdadeira identidade. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Ler, portanto, para uma criança ou proporcionar-lhe o contato com a leitura em que ela mesma se deleite com o mundo dos contos de fadas é um investimento saudável para a sua formação ser/estar no mundo, pois alimenta a sua imaginação, bem como estimula a sua fantasia. Ressaltando a importância desse gênero textual para as crianças, no mesmo capítulo que trata “a vida adivinhada a partir do interior”, Bettelheim (2002, p. 34), diz que:

A maioria das crianças de agora conhece os contos de fadas apenas em versões enfeitadas e simplificadas, que lhes abrandam o sentido e roubam todo o significado mais profundo – versões como as dos filmes e espetáculos de TV, nas quais os contos de fadas são transformados em diversão tola. (BETTELHEIM, 2002, p. 34)

Essa visão defendida pelo autor é a também de muitos professores que trabalham com crianças nas séries iniciais, pois muitas não têm contato com a leitura palpável de um livro, pois as histórias lhes chegam pelas telas de TV, de cinemas ou de outros recursos da tecnologia. Sobre isso, requer ao professor dinamismo para proporcionar ao aluno, o envolvimento dessa criança com o mundo dos livros, sem deixar de lado, logicamente, outras formas de mostrar adaptações de obras que também têm seus elementos ricos de elementos que estimulam a criatividade e fantasia das crianças.

No filme, o telespectador se vê diante de um suspense, pois a animação *Coraline* revela cores em mórbidas texturas, vários fragmentos poéticos, bem como trechos de músicas que acentuam sua dimensão de estranhamento e mistério. As imagens vão se acentuando, mudando os tons que vão dos pastéis às cores vibrantes produzindo efeitos operadores de desordem, ou melhor, uma espécie de estranhamento ordenador de uma nova maneira de apreender o real da infância. Ao comparar-se livro e filme, todos têm seus atrativos, uma vez que há significados latentes nos personagens, nas situações inusitadas, nos objetos, entre tantos outros que aparecem na história, como

os olhos de botões que podem sugerir que os personagens do mundo ideal, alternativo são bonecos fabricados pelo manipulador, nesse caso, sua outra mãe que é uma manipuladora disfarçada. Com os botões de costura sobre os olhos, Coraline se tornaria permanentemente um fantoche da outra mãe, que avidamente pretendia "devorar-lhe" a alma. No decorrer da história, essa outra mãe assume o papel de superego castrador, pois força a garota a ficar nesse mundo e passar a vivenciar o papel de filha ideal.

Essa busca por um mundo ideal, onde lhe é permitido conviver com coisas que os verdadeiros pais, que vivem no mundo real, não lhes oferecem (“— Não me importo realmente com o que você vai fazer — disse a mãe de Coraline —, desde que não bagunce nada.”) retrata a dificuldade vivida por muitas crianças em lidar com uma realidade de desejos como possuir coisas, fazer algo que não está ao seu alcance, entre tantas outras situações. O mundo ideal de Coraline, portanto, representa os seus desejos imediatos que são o *id*, mas que por questões, entre elas, culturais, dos pais verdadeiros se vê seduzida pelos encantos da outra família. Importante mencionar que o equilíbrio que terá em aglutinar esses dois mundos, distinguindo o que é bom e ruim, configura-se como o ego, dessa forma, sinteticamente, para ilustrar essa situação, criamos um exemplo dos três elementos da psique (*id*, *ego* e *superego*): O *ego* seria uma boneca cinza preenchida por espumas coloridas de *id* e costurada pelo superego. Coelho (2002) sinaliza que:

O que se processa desde a fase narcisista ou egocêntrica inicial, em que domina o *eu inconsciente*, primitivo e instintivo (*id*), durante a qual, segundo Jung, a energia psíquica primária (que regula toda a vida humana) é dirigida exclusivamente para o próprio *eu*, até a fase final (a que poucos chegam) de transcendência da própria humanidade, por um *eu* ideal (*superego*). Entre essas duas fases polares, dá-se a evolução mais significativa do ser humano: a passagem do *egocentrismo* para o *socientrismo*: a do *eu* para o *nós*, a fase do *eu* consciente (*ego*), real como elemento-chave para a sua auto-realização, afetivo, inteligente, que reconhece e valoriza o outro (COELHO, 2000, p. 54) grifo da autora

Os contos de fada estão repletos de questões freudianas, assustadoras para as crianças, como o início da puberdade e o medo do abandono dos pais. Por essa razão, no livro *Psicanálise dos Contos de Fada*, Bettelheim diz que, ouvindo ou lendo essas histórias, as crianças encaram vários medos, e acabam lidando com eles. Confirmando esse ponto de vista, Bettelheim (2002, p. 197) afirma que o conto de fadas é a cartilha

com a qual a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual. Coelho (2000, p. 54) afirma que é, pois, nesse período do amadurecimento interior que a literatura infantil e, principalmente, os contos de fada podem ser decisivos para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo à sua volta.

A narrativa prossegue e o leitor viaja com Coroline Jones em sua passagem para um mundo paralelo de natureza especular que dará a ela a possibilidade de colocar em movimento o processo de separação com o Outro materno e assim sustentar sua condição de desejos. Esse é o momento em que Coraline parece, enfim, ser reconhecida em sua diferença, em se fazer ouvir nesse contexto, ou seja, ela sai da fantasia do ter tudo. O trecho a seguir, narra a entrega do objeto de furo no meio que a ajudou na descoberta dos enigmas da sua trajetória em libertar as pessoas que haviam sido “devorados” pela bruxa, ou seja, a outra mãe.

Ela bateu na porta da senhorita Spink e da senhorita Forcible. A senhorita Spink deixou-a entrar e Coraline foi até a sala de estar. Colocou sua caixa de bonecas no chão. Em seguida, enfiou a mão no bolso e puxou a pedra com o furo no meio.

— Tome aqui — disse. — Não preciso mais dela. Sou-lhe muito grata. Acho que ela pode ter salvado a minha vida e a morte de algumas pessoas. Abraçou as duas bem apertado, embora seus braços mal conseguissem fechar em volta da senhorita Spink ou da senhorita Forcible, e a senhorita Forcible estivesse cheirando ao alho cru que estivera cortando. Então, Coraline apanhou a caixa de bonecas e saiu. (GAIMAN 2003, p. 154)

Coraline, portanto, é uma narrativa moderna, atrativa tanto quanto os contos de fadas tradicionais, que enreda a fantasia de muitas crianças como Coraline que vivem “maravilhosamente” as suas fases da infância, muitas sonhando com os mundos que se passam nas suas cabecinhas inteligentes, mergulhando-as num mundo ideal que ao se depararem com as dificuldades advindas por partes dos adultos, como imposições e proibições, buscam desvencilhar-se das “mãos” das mães que simbolicamente, as repreendem quando essas reagem às vontades dos pais. No outro dia (um novo dia), a menina acorda para um mundo das responsabilidades de ir à escola, por exemplo, um mundo de expectativas, pois há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o momento de aprender a transpor o imenso fosso entre as experiências interiores e o mundo real. (BETTELHEIM, 2002, p. 97)

Referências Bibliográficas

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

COELHO, N.N. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

GAIMAN, N. *Coraline*. Tradução de Regina de Barros Carvalho. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.