

WINESTOCK

ENSINO HÍBRIDO: ENLACE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM METODOLOGIAS ATIVAS

*June Maria Emeline Mesquita do Barreiro Rothstein*¹

*Maria da Glória Gonçalves Santos*²

RESUMO: Este artigo é produto de uma experiência de intercâmbio docente entre as instituições de Ensino Superior que integram a Rede Ilumno: Universidade Veiga de Almeida (UVA) e o Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge). O encontro interinstitucional promoveu a troca de experiências pedagógicas fundamentadas na concepção de ensino híbrido, nas diferentes áreas de formação. O estudo parte do histórico do ensino híbrido na contemporaneidade suscitando o debate na conjuntura dos arranjos tecnológicos gestados na era da informação. Anuncia o conceito de ensino híbrido como uma referência para o fazer pedagógico relacionado às novas demandas que exigem uma multiplicidade de saberes para uma compreensão plural e integral das competências geradas no ambiente acadêmico. Relata experiências construídas no hibridismo pedagógico, demonstrando a articulação de diferentes saberes para compreensão de contextos de aprendizagem significativa. Essa experiência aponta para a importância do intercâmbio na troca de saberes entre as instituições, para o reforço do ensino híbrido como estratégia de ensino e formação, que reconhece a diversidade, incluindo as diferenças de seus elementos midiáticos.

Palavras-Chave: Intercâmbio Docente. Experiências pedagógicas. Ensino Híbrido.

ABSTRACT: This article is the product of a experience of teacher exchange between higher education institutions that are part of Ilumno Network: Veiga de Almeida University (UVA) and the University Center Jorge Amado (Unijorge). The interinstitutional meeting promoted the exchange of educational experiences based on hybrid teaching design in different areas of training. The study begins with the historic of the hybrid teaching in contemporaneity, raising the debate in the context of technological arrangements gestated in the information age. Announces the concept of hybrid teaching as a reference to the pedagogical related to the new demands that require a multiplicity of knowledge for a plural and comprehensive understanding of the skills generated in the academic environment. Reported experiences built on pedagogical hybridity, showing the articulation of different knowledge for understanding of meaningful learning contexts. This experience points to the importance of the exchange in the transaction of knowledge between the institutions, to strengthen the hybrid teaching as a strategy and training, recognizing diversity, including differences in their mediatic elements.

Keywords: Teacher Exchange. Teaching Experience. Hybrid Education.

¹ Economista. Mestra em Sistema Integrado de Gestão pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão do Ensino a Distância – PIGEAD/UFF. Docente da Universidade Veiga de Almeida-UVA na modalidade presencial e a distância. Endereço para acessar o CV: <http://lattes.cnpq.br/6897917656496678>

² Psicóloga. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB; Docente do Centro Universitário Jorge Amado-Unijorge; Integrante do Núcleo de Pesquisa em Práticas docentes-NPPD. Endereço para acessar CV: <http://lattes.cnpq.br/8003946203032994>

Essa geração, denominada como quinta geração por Campos (2007), impulsionada pela evolução tecnológica, o setor educacional entra em um universo de grandes possibilidades suscitando o debate em torno de novas metodologias de ensino. Esses atributos são capitaneados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC que formaliza através da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, os parâmetros da educação ofertada na modalidade a distância, norteando as diretrizes para a implementação, reconhecida como instrumento de transformação e vista como a realização das demandas educacionais na promoção/produção/construção do conhecimento.

O reconhecimento da modalidade do EaD foi o avanço necessário para designar o atributo tecnológico como instrumento de difusão do conhecimento, associada a qualidade educacional, no que tange a relevância e o significado na construção de conteúdos, ampliando a abrangência e o alcance educacional.

Consolidadas as plataformas educacionais em EaD, chanceladas pelo MEC, o debate passou a colocar em relevo o papel dos atores envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A questão norteadora da discussão consiste no descarte de um processo em detrimento de um novo modelo, polarizando a concepção pedagógica entre os que apoiam as novas metodologias, que incorporam a ferramenta tecnológica e os que desconfiam da proposta do ensino mediatizado pelo mouse do computador, considerado como corte de custos e não como ação pedagógica.

A intensidade das discussões suscitadas pela apropriação de múltiplas mídias adicionadas à concepção pedagógica foi sendo amenizada pelo entendimento das demandas da sociedade contemporânea, principalmente, em relação ao perfil do discente, integrado ao mundo, não apenas através da mídia impressa, mas interagindo através de um ambiente virtual onde existe a possibilidade de “navegar” pelo mundo. A maturidade da discussão levou ao conceito de ensino híbrido.

Mais uma vez, é no avanço científico que a prática pedagógica é redesenhada. Na evolução da engenharia automotiva o sistema híbrido foi sendo desenvolvido com o propósito de criar alternativas para melhorar a performance dos motores e incluir novas possibilidades de energia. A pesquisa colocou em relevo a combinação de sistemas robustos que maximizem a geração de energia simultaneamente integrada ao motor.

Traduzindo esse avanço da ciência para a concepção pedagógica, a proposta do ensino híbrido parte do pressuposto que a prática pedagógica pode ser ampliada através das múltiplas mídias, aproveitando a praticidade e dinâmica da tecnologia ao projeto pedagógico.

Na prática educacional, o grande desafio é incorporar aprendizagens, avançar fronteiras, mostrar possibilidades desafiadoras de anunciação do novo. Enfrentar a implantação de novas articulações teóricas é salutar para a redefinição de novos parâmetros para a educação na sociedade contemporânea. A esse respeito Gatti (2002), salienta:

[...] há um conjunto de crenças, valores, atitudes em relação ao modo de perceber e tratar os fenômenos e o próprio conhecimento, que se não forem apropriados e integrados pelo pesquisador em suas formas de pensar e agir, num certo conjunto lógico-vivencial, num estado de espírito que leva a um certo tipo de olhar, de perspectiva ante os eventos, podem levá-lo tão-somente à repetição, à imitação e não à apreensão criativa e consistente do entrelaçamento dos fatos e dados em seus significados (GATTI, 2002, p. 5556).

Considerando o argumento da autora, algumas indagações se apresentam e se esboçam na busca de uma articulação de diferentes saberes e linguagens, podendo ser esta uma possibilidade de instigar este debate e aprofundar a temática que incorpora significados e significantes aos estudos e pesquisas sobre metodologias dos processos de ensino e aprendizagem, salutares para a (re)definição de novos parâmetros para a educação na sociedade contemporânea, onde se insere a educação híbrida, combinação do aprendizado nos ambientes virtual e presencial, que contribuem com a ampliação de práticas pedagógicas que são consideradas eficazes tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

Ao incorporar novas possibilidades pedagógicas – ensinar e aprender – passam a ser simultâneos, considerando a percepção como elemento norteador para a externalização e internalização dos conceitos. É nesse aspecto, que podemos colocar em relevo a analogia do professor Marco Silva (2001) associando o “Parangolé”⁵ a concepção pedagógica:

“Exatamente como no parangolê, em vez de se ter obra acabada, têm-se apenas seus elementos dispostos à manipulação. O professor disponibiliza um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos alunos. Ele garante possibilidades de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na preposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos alunos”. (SILVA, 2001, p. 9)

A inclusão do aluno na dinâmica das aulas, como sujeito ativo na construção da aprendizagem individual e coletiva, permite sua plena autonomia e, mais profundamente, seu pertencimento ao grupo de trabalho. A construção do conhecimento e a internalização dos conteúdos deve ser resultado coletivo através de um processo ativo de aprendizagem.

A adoção de uma metodologia híbrida tem como principais objetivos a promoção da aprendizagem autônoma relacionada à experiência e o incentivo à educação permanente por meio de um ensino de qualidade. Essas questões serão definidas conceitualmente e analisadas de acordo com a aplicabilidade.

CONCEITO E APLICAÇÕES

O ensino híbrido é, por definição, uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação e comunicação. As propostas são diversas e as possibilidades múltiplas, porém, é na internalização do processo de ensino/aprendizagem, como construção colaborativa de significado, que ganha relevância.

O termo “ensino híbrido” é utilizado para designar uma nova cultura de ensino e aprendizagem, para além da cultura escolar tradicional. Esta modalidade é conhecida também como *blended-learning* ou *b-learning*. A partir do momento que o mundo virtual passa a fazer parte integrante do ambiente de ensino e aprendizagem, rompendo com o ensino ministrado apenas com a oratória do professor, ou com recursos didáticos tradicionais como livro impresso, projeção de slides, com conteúdos prontos e roteiros fixos, a proposta híbrida expande o

⁵ Conceito criado por Hélio Oiticica (1937-1980) para instigar a participação do público como incentivador da criação: “só pelo movimento é que as estruturas se revelam”.

INTRODUÇÃO

O século XXI é considerado a era do conhecimento, tendo como principal característica a inovação e os arranjos de compartilhamento e colaboração de conteúdos, que impulsionam o desenvolvimento de novas tecnologias e potencializam a disseminação por uma nova forma de aprendizagem, que busca significação nos contextos. O debate é centrado no crescimento contínuo da tecnologia e na transformação de espaços reservados para depositar informações. A *internet* passa a ser vista como um “cérebro” capaz de integrar o intercâmbio entre pessoas através das redes sociais, ampliando o volume de informações, criando significado entre os pares e transformando o sistema de valores.

Nessa nova pedagogia, há ruptura em torno do professor detentor do saber e na estrutura hierarquizada do processo educacional. A educação passa a ser inserida nas inúmeras possibilidades entre a articulação tecnológica, que promove a interatividade, e o indivíduo, que se conecta com o sistema, sendo corresponsável pelo processo de construção do seu próprio conhecimento.

Essa efervescência imprime uma reestruturação no setor educacional, com o propósito de capacitar e promover o desenvolvimento humano, através da concepção de novas metodologias que utilizem a inovação tecnológica como substrato do processo. As mídias utilizadas passam a ser integradas, permitindo potencializar a construção do conhecimento, enfatizando a diversidade cultural como instrumento de transformação capaz de promover a multiplicidade de temas e a aderência do indivíduo ao contexto de aprendizagem.

Pensar a educação em suas diversas formas de atuação é ter sempre como norte a ideia central do desenvolvimento humano. Ampliando esse olhar, podemos considerar que o desenvolvimento das sociedades, foi permeado pelo esforço no campo educacional, na transformação social através do conhecimento, no constante desafio de romper paradigmas, criar inclusão e construir estruturas capazes de promover o indivíduo a ser o protagonista da sua própria história.

O eixo que articula a dimensão tecnologia ao ambiente educacional está alicerçado na criação de significados e na promoção da educação colaborativa, transformando o aluno, um ser mobilizado pela busca, em um formulador de questões, num sujeito autônomo e responsável pelo processo de descobertas, através da sua percepção de mundo. A autonomia do aluno passa a ser o principal atributo na promoção do conhecimento. O setor educacional não compete com as mídias, mas parte da adequação às novas tecnologias para desenvolver o potencial de inserção e difusão do conhecimento, reconhecendo a capacidade cognitiva, analítica, à plena interação e adaptação do sujeito aprendente ao meio onde é constituído.

Seguindo essa trilha, pretende-se descrever a rica experiência vivenciada no Projeto Mobilidade Docente, escrito de forma colaborativa entre as docentes da Rede Ilumno, geograficamente separadas – Rio de Janeiro e Salvador –, unidas pela concepção pedagógica em explorar as metodologias ativas narradas através da experiência e consolidada na base teórica que baliza a natureza do ensino híbrido.

COMPONENTES CONSTRUTIVOS DA AUTONOMIA DO ALUNO

Atualmente, a prática educacional está sendo pensada e reconstruída com o objetivo de aproveitar, melhorar, qualificar e se apropriar das ferramentas tecnológicas para promover uma educação igualitária, significativa

e acessível para todos. As seguintes questões emergem dessa configuração: Como a educação pode se inserir no universo tecnológico? Qual é o papel reservado ao professor no contexto do ciberespaço? Quais os atributos necessários para a construção do conhecimento na modalidade a distância? Quais os principais atores envolvidos no processo de formação?

Nessa dinâmica, Lévy (1999) publica o livro *Cibercultura*, registrando a mudança que está sendo gestada na era da informação. Antes, o conhecimento era produzido dentro das instituições de ensino de forma hermética e acessível apenas para a comunidade acadêmica. Atualmente, o foco do conhecimento encontra-se na multiplicidade cultural, através das comunidades virtuais, onde existe a possibilidade de extrair, de cada conteúdo, o que interessa para a formação de novos processos, objetivando compor um novo paradigma na construção e difusão do conhecimento.

Lévy (1999) avalia que o incremento tecnológico é peça fundamental para a reconfiguração de novas formas de criação do conhecimento e ampla disseminação dos conteúdos. Desse conjunto de fatores, surge a inteligência coletiva constituída pela afinidade de interesses e de saberes, em processo de cooperação ou troca, independente da proximidade geográfica. O autor fundamenta seu argumento criando metáforas³ para subsidiar a transformação que está sendo processada em todas as áreas, principalmente, no campo educacional. Considera que não se trata apenas de uma adaptação às novas tecnologias, mas de acompanhar a mutação global. A interface entre tecnologia e educação pode ser resumida numa nova pedagogia onde o educador assume o papel de facilitador da aprendizagem.

As mídias inseridas no âmbito educacional consolidam a tendência política de utilização de recursos tecnológicos como métodos de difusão da informação e do conhecimento, em momentos distintos vinculados ao modelo disponível na contemporaneidade. A tabela abaixo apresenta, de forma resumida e sistemática, o alinhamento entre tecnologia e proposta pedagógica:

Geração Tecnológica como Recurso Educacional para a Aprendizagem⁴

Geração	Modelo	Recursos	Aprendizagem
Primeira	Correspondência	Material impresso	Leitura e reprodução
Segunda	Multimídia	Fita de áudio e vídeo	Baseada em computadores e vídeos interativos.
Terceira	Tele aprendizado	TV e Rádio	Áudio-teleconferência, videoconferência e broadcast.
Quarta	Multimídia interativa on-line	Acesso à Web	Comunicação mediada por computador.
Quinta	Tecnologias Web	Multimídia interativa on-line, acesso Web, comunicação mediada por computador (portal, recursos, processos, produção...)	Flexível, inteligente, autônoma e colaborativa.

³ As metáforas para Lévy são alegorias que possibilitam a comunicação em torno de uma ideia ou conceito. Exemplo: árvore do conhecimento, cérebro integrado e hipertexto.

⁴ Tabela confeccionada pela autora June Rothstein, inspirada no texto: CAMPOS, Fernanda C. A. Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais. Fernanda C. A. Campos. Rosa M. E. Costa e Neide Santos. Juiz de Fora: Editar, 2007.

espaço físico, tornando-se uma pedagogia viva, que necessita buscar não só informações em tempo real, mas conhecimento diversificado, ideias diferenciadas, diversidade de linguagens e contextos.

O desenho organizacional de uma instituição de ensino apresenta os papéis e as atribuições de cada ator envolvido na aprendizagem, dessa forma, o projeto pedagógico, descreve o planejamento dos conteúdos e as metodologias de ensino que serão utilizadas em conformidade com os parâmetros da matriz curricular. A estrutura está alicerçada no arcabouço teórico da disciplina e nos resultados esperados centrado, prioritariamente, no que deve ser abordado.

Essa construção unilateral coloca em relevo os abismos entre o “que ensinar” e o “como aprender”: de um lado está o que precisa ser ensinado através da abordagem pedagógica, do outro, a percepção de como o conteúdo deverá ser apropriado pelo aprendente. O ato de ensinar e aprender tende a convergir quando amparados na significância da abordagem proposta. A aprendizagem significativa, conceito-chave descrito por Ausubel (1968), parte do pressuposto que a aprendizagem é acionada através do resgate ao conhecimento prévio, sustentada pela relevância do tema abordado, forjada no querer saber e, posteriormente, internalizada.

Partindo do pressuposto que o aprendente é o principal ator do processo ensino/aprendizagem e a construção da sua autonomia o objetivo a ser colimado, o alicerce na oferta da disciplina deve corroborar para a construção da autoaprendizagem. Com esse propósito, o projeto pedagógico do curso e o plano de ensino da disciplina devem estabelecer os objetivos, atividade proposta e resultados esperados em cada etapa do processo, consolidando a abordagem de ensino e verificando o envolvimento do aluno na construção de uma aprendizagem significativa.

É nessa especificidade que o ensino híbrido congrega uma concepção pedagógica pautada no desenvolvimento da autonomia do aluno e na integração/identificação com a metodologia proposta. Para Moran (2015):

São muitas as questões que impactam o ensino híbrido, o qual não se reduz a metodologias ativas, ao mix de presencial e on-line, de sala de aula e outros espaços, mas que mostra que, por um lado, ensinar e aprender nunca foi tão fascinante, pelas inúmeras oportunidades oferecidas e por outro tão frustrantes pelas dificuldades em conseguir que todos desenvolvam seu potencial e se mobilizem de verdade para evoluir sempre mais.

Qual é a melhor combinação dessa mistura? Como juntar o melhor de cada ingrediente e conseguir um resultado excepcional? (MORAN, 2015, p. 25)

As considerações descritas pelo autor e as questões apresentadas evidenciam o grande potencial da inserção pedagógica associada a novas tecnologias. Essa abordagem consiste na identificação de práticas que aproveitam o substrato do processo e apresenta um dos principais desafios na área educacional, exigindo uma mudança na mentalidade e no comportamento dos atores envolvidos na gestão.

De um lado temos os nativos tecnológicos⁶, uma juventude que se comunica através das redes sociais e que estão conectados ao mundo utilizando vários artefatos; do outro, estão os imigrantes tecnológicos buscando seu papel dentro de uma nova cultura de “conectar tudo a todos”. Nessa nova concepção o conhecimento é construído através de arranjos inovadores, onde o consumo e a produção acontecem simultaneamente.

⁶ Estudo desenvolvido por Marc Prensky em 2001, para designar a geração nascida na era tecnológica, que possui a habilidade cognitiva de usabilidade das mídias, diferenciando-a da geração imigrante tecnológica, nascida em um mundo analógico. Os imigrantes estão aprendendo a lidar com a linguagem e parafernália digital a partir de novas metodologias.

A proposta pedagógica do ensino híbrido visa oportunizar os dois principais agentes do processo do ensino/aprendizagem: aluno e professor. Nessa construção, o aluno terá contato prévio com o material disponibilizado elaborando sua impressão sobre o estudo proposto; o professor terá a possibilidade de explorar as várias abordagens sobre o estudo e aproveitar a contribuição dos alunos, enriquecendo o debate com a turma. Essa abordagem permite flexibilidade, diferentes formatos de mídias e granularidade na oferta dos conteúdos.

O modelo híbrido busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, objetivando melhorar o desempenho dos alunos tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância. No ensino superior a aceitação do modelo híbrido de educação como estratégia de aprendizagem constitui um passo importante diante do desafio de adequar o ensino às novas exigências de gestão do conhecimento. Para Driscoll (2002):

O blended-learning visa combinar ao menos quatro métodos diferentes, como: diferentes tecnologias baseadas na internet, sala de aula virtual, atividades colaborativas com o uso de vídeos, áudios, disponibilização de materiais online; abordagens pedagógicas combinadas: construtivismo, o behaviorismo e o cognitivismo; tecnologias educacionais integradas: atividades presenciais (*face-to-face*) em atividades virtuais *off-line* e *online* via *internet* e em mídias áudio visuais; e interação das tecnologias educacionais com atividades do dia-a-dia, na busca pela integração das atividades com a prática. (DRISCOLL, 2002, p. 237)

Nesse sentido, a validação da metodologia híbrida de ensino é sustentada na aceitação dos alunos, já que estes são levados a tornarem-se sujeitos ativos dentro do processo de ensino-aprendizagem. Aos docentes cabe analisar as disciplinas que serão desenvolvidas no ambiente virtual, além de incentivar e acompanhar os alunos, com o objetivo de tornar a interação mais produtiva e sua aula possa se tornar atraente e interativa, desenvolvendo o pensamento crítico dos alunos e a busca de construção de soluções criativas em colaboração com os colegas, competência a ser desenvolvida para a vida social e profissional. O digital atua como um amplificador das possibilidades, permitindo o surgimento de práticas sociais, artísticas e tecnológicas inovadoras, em sucessivas interposições entre o mundo físico e digital, possibilitando maior acesso às informações e a participação em comunidades de aprendizagem, contribuindo para que a formação contínua possa ser realizada a qualquer tempo e em qualquer lugar.

Em conformidade com a construção do conceito de hibridização do ensino, torna-se imprescindível resgatar Vygotsky (1998), principalmente, com base na teoria de aprendizagem. O autor coloca em relevo aspectos que balizam o desenvolvimento cognitivo do aluno através da interação social, ou seja, indivíduo e meio interagem como em uma espiral estruturada a partir da utilização de instrumentos e signos resultantes da integração da linguagem e ação.

O cenário do ato educativo requer a criatividade dos atores envolvidos no processo, com vistas a uma permanente prática reflexiva, calcada na problematização da realidade e nas possibilidades de desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de (re)criar suas ações, visando contribuir para a construção de um espaço de interlocução, que proporcione uma forma singular das relações, gerando bases teóricas para novas práticas pedagógicas. Teoria e prática enredadas podem contribuir para a formação docente ao

capacitar o(a) professor(a) a desempenhar de maneira referenciada seu papel de mediação na interface com outros campos do conhecimento, tecendo a rede da interdisciplinaridade, pela via do ensino híbrido, como uma ponte contínua entre saberes.

Pode-se dizer que a condição para que isso se efetive é um exercício de sensibilidade e uma atitude diferente diante do conhecimento, envolvendo a busca, o compromisso e a reciprocidade, fundando um estilo de trabalho, que Fazenda (1996) postula como: *arte de entender e esperar, um desenvolvimento no sentido da criação e da imaginação. Interdisciplinaridade não se ensina nem se aprende, apenas vive-se e exerce-se* (p.127). Ela restabelece um diálogo entre as disciplinas, muito embora não resgate a unidade e a totalidade do saber. Piaget (1973) sustentava que a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar a transdisciplinaridade, etapa na qual não haveria fronteiras entre as disciplinas.

Na contemporaneidade, a ação pedagógica aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social, através de suas experiências cotidianas da realidade, marcada pela autonomia intelectual. Piaget (1973) assevera: *O sujeito aprende através de suas ações sobre os objetos e a realidade, construindo suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.*

Para exemplificar a prática do ensino híbrido apresentaremos três abordagens vivenciadas no ambiente acadêmico: a primeira refere-se ao projeto Mobilidade Docente (Intercâmbio docente UVA/Unijorge) – Oficina: Como construir um plano de aula híbrido?; a segunda refere-se ao Núcleo de Pesquisa em Práticas Docentes (NPPD) – Trabalho Interdisciplinar; a terceira, refere-se ao Curso de Psicologia – A formação em Psicologia na trilha do hibridismo pedagógico.

METODOLOGIA

O presente artigo traz uma discussão teórica e, portanto, de cunho bibliográfico, sobre o processo evolutivo das tecnologias, sua relevância e possibilidades no setor educacional, culminando no conceito de hibridização do ensino. A nova visão acerca da hibridização na prática educacional procura abrir espaço para uma proposta interativa, que vislumbre não apenas o conteúdo, mas a melhoria da interação entre professor-aluno.

Posteriormente, a proposta passa a ser vinculada a metodologias ativas através do relato de três experiências docentes: Oficina Híbrida (intercâmbio docente UVA/Unijorge), O trabalho Interdisciplinar (Núcleo de Pesquisa em Práticas Docentes - NPDD) e A formação em Psicologia na trilha do hibridismo pedagógico (Curso Psicologia), com o propósito de apurar a delicada construção de saberes, através de parâmetros mínimos que tragam clareza, objetividade e qualidade às práticas vivenciadas alinhando forma e conteúdo a ações inovadoras.

A aderência das novas tecnologias de informação e comunicação ao campo educacional constitui o ponto de partida para propor uma reflexão a respeito da interface entre ensinar-aprender, resgatando a importância de cada ator que integra a comunidade acadêmica. Ao ressaltar o incremento tecnológico como catalisador de metodologias ativas e, em particular, colocar em relevo a hibridização do ensino

destacando seu caráter multidisciplinar, coletivo, crítico e flexível, não entramos no mérito das dicotomias sociais que imprimem lacunas na oferta educacional, tendo em vista a exclusão digital ainda presente em nosso país.

Entretanto, ao tratar da hibridização do ensino lançamos um olhar às práticas arraigadas na nossa própria formação acadêmica, sem considerar o universo de possibilidades que orbita no contexto educacional do século XXI. A reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor e as metodologias de ensino são elementos fundantes para uma prática que privilegia o aprendiz.

ENLACE DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS HÍBRIDAS

1ª. OFICINA HÍBRIDA: INTERCÂMBIO DOCENTE UVA/ UNIJORGE.

Na semana de 07 a 11 de setembro do corrente ano, a Unijorge recebeu, através do Programa de Intercâmbio de docentes da Rede Ilumino, a professora intercambista da Universidade Veiga de Almeida (UVA) June Rothstein, que proporcionou aos professores do Núcleo de Pesquisas em Práticas Docentes (NPPD) e aos professores do ensino presencial e EaD, uma oficina de construção de um plano de aula híbrido.

Objetivos: Refletir sobre a construção do plano de ensino a partir do planejamento pedagógico.

Atividade Proposta: A partir de um tema eixo, a música, foi solicitado aos dois grupos que elessem cada um, o ritmo musical que para eles fosse representativo para construir um plano de aula híbrido. Após a contribuição de cada elemento dos grupos, um grupo elegeu o Jazz como ritmo, pelo fato de permitir a flexibilidade que possibilita o lugar do improviso, de cada elemento mostrar o seu melhor. Como se fosse uma orquestra, em que o professor é o regente, esse ritmo significa para o grupo o respeito às diferenças. Foi apresentada uma audição, via youtube, de uma performance instrumental jazzística que incluía a bossa nova, incorporando, assim, ritmos e estilos musicais. O outro grupo elegeu um samba de roda, na voz de Mariene de Castro, representando o trabalho do professor que parte do regional para o universal, através de várias influências, de um hibridismo rítmico que perpassa por diferentes contextos do cotidiano, pela via de um texto narrado na canção Samba das moças, conectando o local e o global, com um clip apresentado via acesso ao youtube. A intercambista June apresentou o recorte de um trailer do filme Vem dançar comigo, ressaltando o aluno como protagonista, contemplando competências, habilidades e atitudes que devem ser despertadas no aprendiz através de propostas inovadoras, onde a linguagem e as ações promovam sua integração ao processo de ensino/aprendizagem.

Resultado Esperado: A oficina evidenciou a maestria de todos os professores em compor o seu planejamento pedagógico dentro das demandas da disciplina e com aderência a sua performance intelectual e pessoal. Mas, ficou evidenciado que o principal personagem da atividade acadêmica, na escolha do ritmo e composição da música, ficou relegado a segundo plano. Por quê? Porque nossa percepção é vinculada a autoimagem e para fazermos uma construção a partir do outro, significa compreendê-lo em plenitude, sendo necessária uma reconstrução.

2ª. NÚCLEO DE PESQUISA EM PRÁTICAS DOCENTES (NPDD) – O TRABALHO INTERDISCIPLINAR

O Núcleo de Pesquisa em Práticas Docentes (NPPD) da Unijorge, que tem se constituído em um marco referente para um reconhecimento do docente e formação contínua integrada na instituição, tem seu trabalho pautada no diálogo teórico e no exercício da ação docente, aceitando os desafios que a mesma oferece, incluindo espaço para reflexão, capaz de proporcionar condições para (des)construção e (re)construção de ações rotineiras, além da análise e interpretação da própria prática, nas diferentes perspectivas metodológicas do ensino contemporâneo, cuja proposta considera a aprendizagem como uma construção significativa, tornando o aluno sujeito ativo na relação ensino e aprendizagem, comprometido ética e politicamente com seu fazer, em uma dimensão de conhecimento que se baseia no pensamento crítico, criativo e na autonomia intelectual.

Objetivos: Analisar as abordagens pedagógicas contemporâneas, tendo em vista a identificação e superação dos problemas que dificultam a apropriação significativa do saber pelos sujeitos da aprendizagem; Formar profissionais capazes de transformar as práticas de ensino-aprendizagem em experiências significativas e problematizadoras para os sujeitos do conhecimento; Contribuir para uma articulação dialética entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saber comum e conhecimento científico; Ressignificar a formação docente, possibilitando o enfrentamento dos desafios relacionados à sua profissão e às demandas sociais.

Atividade proposta: Curso de pós-graduação lato sensu em formação docente: Ensino Superior-abordagens pedagógicas contemporâneas, para 50 professores da instituição, num total de 392 horas, cujo formato contemplava estratégias interativas de seminários presenciais (260 horas) e discussões em fóruns (100 horas), e 32 horas para o trabalho de conclusão de curso (TCC) no formato de um artigo reflexivo.

Resultado esperado: Essa proposta formativa contribuiu para o exercício constante do diálogo sobre as práticas docentes entre os participantes e o NPPD, edificando uma rede solidária corresponsável de ensino, constituída por docentes pertencentes a uma comunidade de conhecimento em rede.

3ª. CURSO PSICOLOGIA – A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NA TRILHA DO HIBRIDISMO PEDAGÓGICO.

O curso de Psicologia da Unijorge, dentre outros cursos da instituição, nas mais diversas disciplinas ministradas pelos docentes, usa a perspectiva metodológica do ensino híbrido para a formação de um estudante comprometido ética e politicamente com sua prática profissional, fundamentado no pensamento crítico e criativo e na autonomia intelectual. Nesse sentido, o estudante se vê frente a um desafio, a um problema relacionado à vida em sociedade, que se converte em problema de conhecimento.

Nesse cenário, o enlace entre teoria e prática acontece desde o primeiro semestre e se desenvolve no decorrer do curso através de estágios básicos no Instituto de Saúde e do Programa de Educação Permanente

que promove eventos diferenciados como o Cine Diálogos que proporciona, através do olhar do Cinema, discussões acadêmicas sobre temas relevantes com professores e profissionais de renome; a Ciranda Psicológica que convida regularmente estudiosos da Psicologia e de áreas afins para discutir temas que falam da natureza própria do fazer psicológico e de suas relações com o mundo, compartilhando suas inquietações, descobertas, dúvidas e os caminhos percorridos na busca de respostas, fóruns, monitorias de ensino e iniciação científica, e o estudante assume a condição de sujeito de seu próprio conhecimento, já que a participação ativa desloca a função de transmissão mecânica do saber pelo professor, para acrescentar e atribuir uma ação dialógica aos atores do processo, através de experiências memoráveis que ampliam o universo cultural e intelectual dos alunos.

A título de ilustração de aplicações das metodologias ativas, segue-se um relato da docente da disciplina Teoria e Técnicas Psicanalíticas, cujo conteúdo perpassa pelas contribuições de Melanie Klein, D.W. Winnicott e Bion, aos estudos da Psicanálise e da clínica infantil.

Objetivo: Estabelecer uma relação entre diferentes linguagens (artes e teoria psicanalítica) para a compreensão do universo conceitual dos autores estudados.

Atividades propostas: Análise de obras de arte contemporânea, a exemplo de Salvador Dali e Picasso, o que mobilizou o corpo discente à produção artística como espelhamento artístico reescrito pelo viés da psicanálise.

Resultado esperado: Foi possível vivenciar momentos de agregação conceitual e participativa dos alunos, na tessitura do aprender e do ensinar, nos debates promovidos em sala, a partir de e de novas composições de linguagem no processo avaliativo. Uma aluna trouxe pinturas produzidas por ela para ilustrar o estudo de um caso e também apresentou um clip da banda MGMT Kids (disponível no youtube), cujo enfoque era como se processa a fantasia de uma criança, revelando o seu mundo psíquico, povoado das interações de fantasias, muitas vezes terríficas, outras vezes carregadas de desejos, medos, ansiedades. O clip mostra também a relação da criança com uma mãe não suficientemente boa, o que provoca na criança a sensação de vazio. Esse recurso possibilitou recapitular e fixar os conceitos fundantes da psicanálise, compreendendo a evolução e a dinâmica de funcionamento do aparelho psíquico e estabelecendo criticamente a evolução de conceitos na obra dos autores estudados, além de discussões sobre os transtornos mentais, diagnóstico e intervenção terapêutica, notadamente na clínica com crianças.

Foi significativo e a aprendizagem de conteúdos de alta densidade e complexidade se efetivou de forma lúdica e participativa de todo o grupo, tecendo laços e alinhando letras na escrita avaliativa, autenticada no exercício da singularidade de cada aluno. Nas entrelinhas de cada produção, de cada gesto, uma cadeia de significantes engendrou saberes e experiências multifacetadas, híbridas e interdisciplinares, em busca de transcender espaços demarcados, criar novos estilos de ser e de estar em comunidade e de revelar-se em ato educativo (re)compondo vivências, diálogos, reflexões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da educação midiaticizada pela tecnologia coloca o aluno como protagonista na concepção pedagógica, subvertendo a abordagem educacional centrada no professor. O processo de ensino/

aprendizagem passa a ser amparado no indivíduo autônomo, capaz de elaborar sua aprendizagem, como responsável central do processo de construção do conhecimento. Ao professor cabe a sistematização dos conteúdos em diversos formatos, estabelecendo um elo entre as mídias, os caminhos a percorrer e a construção do significado inerente aos saberes em pauta.

Nesse contexto, surge uma difícil equação a respeito da oferta do ensino que desemboca, necessariamente, na discussão em torno da hibridização do processo pedagógico. O ensino híbrido surge como uma possível solução que deve ser pensada pelos atores integrados à dinâmica da aprendizagem. O resultado esperado da equação proposta visa capturar a simbiose entre as modalidades presencial e a distância no campo educacional.

No ensino híbrido, a mudança significativa está situada na estética das aulas, com inúmeras possibilidades e a corporificação do ideal dos grandes pensadores da educação que basearam suas teorias e estudos numa educação solidária, sem barreiras, inclusiva e em constante processo de construção. Em termos de dinâmica pedagógica, a mudança está inserida no conceito de valor intrínseco ao processo: cada um deve saber os caminhos a trilhar e como se apropriar do conhecimento.

O Projeto Mobilidade Docente oportunizou uma experiência rica no processo de apuração para descrever o ensino híbrido na percepção do intercâmbio e na concepção da escrita colaborativa. A ideia central do artigo não consistiu em estabelecer um embate sobre as melhores práticas pedagógicas, mas no reconhecimento que as diferentes ferramentas tecnológicas configuram instrumentos valiosos para compor a permanente construção de significado, fruto de um ensino voltado para o aprendente.

Para trabalhar em uma proposta de ensino híbrido é necessária a integração de todos os sentidos para capturar o envolvimento do aprendente ao processo. As aulas devem ser elaboradas a partir de um roteiro de atividades que indique as possíveis abordagens do tema a ser estudado. Quando bem estruturada e composta com metodologias ativas, estabelecerá rotas de acesso, criação de conteúdos, definição de parâmetros, escalas de aprendizagem, processo de avaliação e mensuração dos resultados. Cada conteúdo proposto deve variar de acordo com a finalidade, o assunto, o nível de detalhamento, o perfil e a abrangência da área representada. O conteúdo deve contemplar os elementos concretos (sugestão de referências), elementos abstratos (fronteiras virtuais) e elementos subjetivos (opinião sobre o tema).

Neste sentido, o ensino junto às tecnologias de informação e comunicação favorecem as metodologias ativas e se constituem recursos complementares, importantes instrumentos de difusão do conhecimento e apropriação dos conteúdos, dentro de uma proposta híbrida de ensino. Trata-se, apenas, de repensar e reposicionar a prática pedagógica!

BIBLIOGRAFIA:

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães. ROSINI, Alessandro Marco. **Concepções da Interatividade e Tecnologia no Processo de Tutoria em Programas de Educação a Distância: Novos Paradigmas na Construção do Conhecimento.** Disponível em: <http://iea.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Artigo-IEA-Ensino-a-distancia.pdf> Acesso 30 set. 2010.

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View.** New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.

- CAMPOS, Fernanda C. A.; COSTA, Rosa M. E. SANTOS, Neide. **Fundamentos da Educação a Distância, Mídias e Ambientes Virtuais**. Juiz de Fora: Editar, 2007.
- CAPELO, Fernanda de Mendonça. Aprendizagem Centrada na Pessoa. In: **Revista de Estudos Rogerianos – A Pessoa como Centro** n. 5, Primavera/Verão 2000. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=13&texto=817> Acesso 30 out. 2015.
- DOWBOR, Ladislav. **Educação e Tecnologia**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=szNSCKlQnWY&feature=related> Acesso 15 out. 2015.
- DRISCOLL, M. **Web: based Training** - Using Technology to Design Adult Learning Experiences. San Francisco: Jossey - Bass/Pfeiffer, 2002.
- FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade na educação brasileira**. São Paulo: Criarp, 2006.
- FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.1, n. 1, dez.-jul. 2005/2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042> Acesso 2 out. 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Editora 34. São Paulo, 1999.
- MORAN, José Manuel. **Educação Híbrida: Um conceito-chave para a educação, hoje**. In: Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/book> Acesso 06 Out. 2015.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. (Seleção de textos). Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- PIAGET, J. **Psicologia e Epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. From On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001). Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> Acesso 05 Out. 2015.
- SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa: A Educação Presencial e a Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande/MS – setembro 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/131244279/Sala-deaula-interativa-pdf> Acesso 28 Abr. 2016.
- XIMENES, Andréa Consolino. (2008). **Ambientes Virtuais de Aprendizagem e a Relação Professor Aluno**. São Paulo: Faculdade de Administração, Economia, e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VERSOS E REVERSOS: A HIBRIDAÇÃO CULTURAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Taís Rocha Ribeiro¹

Tarsis de Carvalho Santos²

Tânia Maria Hetkowsk³

Resumo: Esse artigo apresenta algumas reflexões sobre a experiência de trabalho “Conexões Negras, Bahias e Áfricas” desenvolvida na Escola Municipal Malê Debalê em Salvador/Ba, evidenciando as interlocuções entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Cultura Africana e Afro-brasileira. A dinâmica latente à Cultura Digital e a necessidade de uma escola que atente para a diversidade cultural presente no nosso contexto, tem provocado a expansão de pesquisas, ampliações de metodologias e do aprofundamento teórico sobre as tecnologias digitais nas salas de aula. Nesse sentido, destaca-se o objetivo de discutir tais interlocuções e valorizar as concepções educativas presentes nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, foram desenvolvidas proposições teórico-metodológicas contemplando estudos tradições culturais, para além da função estética e expressiva, mas como elementos para compreender as dinâmicas culturais de um povo.

Palavras-chave: TIC. Dispositivos Móveis. Diversidade Cultural. Educação Básica. Hibridação Cultural

Abstract: This paper presents some reflections on the work experience “Black Connections, Bahias and Africas” developed at the Municipal School Malê Debalê in Salvador/BA, highlighting the dialogues between the Information and Communication Technologies (ICT) and the African culture and Afro-Brazilian. Latent dynamics of Digital Culture and the need for a school to watch out for the cultural diversity present in our context, has led to the expansion of research, expansion of methodologies and theoretical development of digital technologies in the classroom. In this sense, there is the objective of discussing such dialogues and enhance the educational concepts present in Law 10.639/03 and 11.645/08, theoretical and methodological propositions were developed contemplating studies cultural traditions, in addition to the aesthetic and expressive function, but as elements to understand the cultural dynamics of a people.

Keywords: ICT. Mobile devices. Cultural diversit. Basic education. Cultural hybridization.

¹ Mestra em Gestão Tecnologia aplicadas à Educação, GESTEC/UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/UNEB), Projeto de Pesquisa: Kimera Cidades imaginárias, desenvolvimento de jogo-simulador de cidades, mais em: www.kimera.pro.br - tais_rocha@hotmail.com

² Mestrando em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Membro do grupo de pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade - GEOTEC/UNEB. Graduado em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Jorge Amado (UNIJORGE).

³ Pós-doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/RS), Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/BA). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC).

INTRODUÇÃO

As transformações provocadas pela globalização nos modos tradicionais de produção de cultura, consumo e comunicação criam novos cenários e contextos, muitas vezes fragmentados e conflitantes. Para Ianni (1996) a globalização gera uma nova expansão do capitalismo, emergindo a sociedade global, a qual pode ser reconhecida pela dinâmica da trama histórica, pelos movimentos e possibilidades inesperadas enquanto elementos que impõem as diferenças e discontinuidades nas fronteiras entre os três mundos – países centrais, ocidentais e orientais – sob o signo do neoliberalismo⁴ e outras correntes.

Segundo Santos (2000), a globalização perversa é o ápice do processo de internacionalização, tanto do lado da técnica quanto do lado da política. Já Gadotti (2000) afirma que existem duas globalizações: a econômica e a da cidadania (consciência/vivência de saberes e valores), onde as duas tem a mesma base tecnológica, mas com lógicas opostas. A econômica é comandada e submetida aos interesses capitalistas e a segunda é desenvolvida e conquistada pela organização da sociedade civil. Nesse sentido, é possível perceber que as discussões sobre a globalização perpassam, além de outros pressupostos, a ideia de que a hegemonia não necessariamente elimina as diferenças culturais, sociais e políticas, permitindo o desenvolvimento de outros contextos, nos quais as tecnologias da informação e comunicação (TIC) tem um grande papel no crescimento descentrado, plural e diverso na contemporaneidade.

A globalização como possibilidade (SANTOS, 2000) torna-se viável por meio das pessoas, movidas pelo desejo de transformação, em prol de um processo globalizado mais humano. Nesse sentido, por meio da utilização das técnicas e da ciência “o indivíduo reforcificado pode, num segundo momento, ultrapassar sua busca pelo consumo e entregar-se à busca da cidadania” (SANTOS, 2000, p. 166). A tecnologia é amplamente considerada nesse processo, tanto por exercer um papel central nos modos de produção do mercado global que efetiva a globalização enquanto perversa, quanto nas possibilidades de ressignificação tecnológica produzida pelas pessoas. Neste ínterim, os avanços dos usos das TIC no espaço escolar, ocorrido, sobretudo nas últimas décadas, despertam para a necessidade de refletir sobre tais avanços, as mudanças provocadas nas práticas educacionais e as diferentes formas de conhecer, produzir e compreender as dinâmicas sociais e culturais.

Neste artigo, foram analisados aspectos relativos às potencialidades das TIC pela via da capacidade criativa dos sujeitos, permitindo o protagonismo e a autonomia dos jovens para construir os saberes e fazeres dentro da sala de aula. Por meio da arte e estética presentes nas tradições culturais, foram desenvolvidas preposições metodológicas que auxiliavam os alunos a compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos.

Por meio do exercício da criticidade e do entendimento da diversidade cultural, é possível afastar-se dos saberes únicos, homogêneos e formais tão cristalizados na educação básica brasileira. Canevacci (1996), afirma que as culturas são plurais, contudo os contextos sócio-históricos da colonização e também

⁴ Os países que lideraram a implantação da política neoliberal internacionalmente foram a Inglaterra e os Estados Unidos. SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Ajuste Neoliberal e Desajuste Social na América Latina. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2001.

da globalização, no qual uma “Europa que se autoproclama ‘primeiro mundo’ e coloca – e ordena – os outros mundos em escalas devolutivas em uma direção a um baixo” (CANEVACCI, 1996 p. 92), interferem de forma estrutural nos modos possíveis de se conceber a pluralidade e a diversidade cultural na sociedade.

Na atualidade, em termos educacionais, mesmo sendo evidente o fato desse “ordenamento de estágios de desenvolvimento cultural” (CANEVACCI, 1996) ainda ser imperativo, é possível perceber um movimento descentrado, em prol da hibridação cultural, do pluralismo e da diferença. Assim, destaca-se a prática pedagógica com base nas relações étnico-raciais da Sociedade Cultural, Recreativa e Carnavalesca Malê Debalê⁵, fundada há 37 anos, difundindo valores e sentidos que reforçam a história e a cultura do povo negro. Desde 2006, a entidade também conhecida como Bloco Afro Malê Debalê possui uma escola de educação formal e pública, a Escola Municipal Malê Debalê, funcionando dentro de suas instalações.

Com o objetivo de ampliar as atividades já desenvolvidas na escola, estabeleceu-se a parceria com Grupo de Pesquisa em Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC/UNEB), fortalecendo o vínculo entre a Universidade, a Pesquisa e a Rede Pública de Ensino. O GEOTEC desenvolve atividades e experiências que redimensionam práticas pedagógicas interativas-coletivas mediadas pelas tecnologias na Educação Básica da cidade de Salvador desde 2007, está vinculado aos Programas de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), do Departamento de Educação (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Durante o desenvolvimento da investigação, estabeleceu-se como estratégia metodológica as (inter) conexões entre a experimentação e a pesquisa com o objetivo de conectar saberes:

A relação professor-aluno, mediada por práticas pedagógicas instituintes, redimensionam e mobilizam dinâmicas sociais e, estas dialogam sobre o mundo e a vida humana, eclodindo novas perspectivas de formação a esses sujeitos que produzem e atuam socialmente. Assim, as escolas não podem ser concebidas sem a utilização de instrumentos tecnológicos que influenciam fortemente essa dinâmica cultural, midiática, informacional e potencial a exploração de ações e práticas interativas-coletivas que conectam saberes formais e informais (HETKOWISKI; MULLER; AXT, 2014, p. 9).

Nessa articulação de saberes, alunos e alunas desenvolveram pesquisas e conteúdos a partir de dispositivos móveis, refletindo, por meio da arte visual e da estética negra, sobre a relevância da dimensão cultural no processo educativo, permitindo o protagonismo desses jovens para representar sua visão sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira como fontes legítimas de produção do conhecimento. Nesse sentido, e com o objetivo de instigar a reflexão sobre os jovens no campo mais geral das articulações entre tecnologias, educação e culturas, esse texto se divide em três blocos.

O primeiro, “Culturas, Arte e Tecnologia: Hibridação nas Práticas Pedagógicas Escolares” tem a preocupação de conectar esses campos do conhecimento, por meio do diálogo com legitimados autores

⁵ O Bloco recebeu o título pelo jornal *New York Times*, em 1996, por realizar apresentações com 2.000 dançarinos atuando conjuntamente. O nome do bloco é uma homenagem à Revolta dos Malês, levante de negros muçulmanos que ocorreu em 1835, em Salvador. O termo “malê” deriva do iorubá “imale”, designando o muçulmano, já ‘debalê’ foi um arranjo criado pelos fundadores, em referência ao balê e as energias positivas oriundas da dança. Fonte: www.malêdebalê.info.br

que conduzem a abordagem teórica em favor da prática pedagógica, pela via de experiências comuns frente aos desafios para a compreensão da diversidade cultural. No segundo, “Modelagens metodológicas aplicadas da pesquisa” explicita as etapas de desenvolvimento, ponto de partida investigativo e a natureza das alternativas da pesquisa participante. No terceiro, “Pormenores e Percepções”, traz-se as falas dos jovens, demonstrando suas apropriações culturais e escolhas simbólicas e conclusões acerca do processo de pesquisa.

1. CULTURAS, ARTE E TECNOLOGIA: HIBRIDAÇÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES

Os modos de produção das culturas e da comunicação passaram por inúmeras transformações ao longo dos séculos, associadas sempre aos mais variados suportes tecnológicos, trazendo uma miscelânea de conceituações teóricas, por vezes contraditórias e desordenadas ou excessivamente simplificadas. Para a análise desses modos de produção culturais e comunicacionais, faz-se necessário uma definição ampla do conceito de cultura, já que não se trata de um levantamento bibliográfico acerca da questão ou evidenciar uma uniformidade de pensamento, mas um meio de melhor perceber a diversidade cultural que emerge numa escola da rede pública de ensino que integra um grupo cultural e *carnavalesco* da cidade de Salvador.

Assim, definir culturas, nessa proposta, nada mais é que se fazer atento à compreensão de que o mundo de cada indivíduo constitui-se num universo amplo e de natureza complexa, em especial no que se refere às produções simbólicas da comunidade em questão. Para tal, o entendimento de cultura de Sodré (2012), que a define como conjunto dos instrumentos de que dispõe a media o simbólica (língua, leis, artes, ciências, mitos) para permitir aos grupos ou aos sujeitos uma abordagem do real, fazendo men o às intera o es, corroborando com o conceito de hibrida o (CANCLINI, 2013).

Canclini (2003) entende por hibrida o os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003. p. 19). As práticas discretas que são encenadas em locais separados acabam por se recombinar, reconverter e reinserir práticas culturais distintas em um mesmo território, surgindo tanto da criatividade individual quanto da coletiva. Segundo o autor, o modo de vida urbano intensifica a hibrida o, pela capacidade de alian ar práticas culturais dessemelhantes, como as existentes entre as elites e as massas, tradicionais e contemporâneas.

As rela o es de convivência com o “outro” revelam-se no cerne da problemática das culturas e das suas diversidades, remetendo a quest o es da complexidade humana e social, além dos processos de intera o , da alteridade e do pluralismo. Os sujeitos convivem, selecionam, incluem, excluem, incorporam as est ticas, os saberes e os valores. O autor Canevacci (1996) discorre sobre o ‘apetite direcionado, sensível e delicado’ que se apresenta diante dessas convivências com o outro, atinando para a hibrida o. Afirmando ainda que a palavra abre portas para a compreensão de um contexto descentrado e aberto.

Nesse contexto, o indivíduo, enquanto constru o social,   resultado das rela o es da sociedade a qual pertence, por isso constitui-se de uma enorme variedade de práticas culturais provenientes das trocas e de diferentes constru o es simbólicas entre as diversas culturas sob os efeitos da globaliza o.

Nesta configuração social de disseminador globalizado, faz-se necessário destacar o papel dos meios de comunicação como agente popularizador de tais práticas culturais, sobretudo pela construção de possibilidades dos espaços de comunicação mais flexíveis, às características da Cultura Digital:

O digital possibilita a democratização da cultura através das tecnologias globais. Torna possível a compreensão da revolução tecnológica digital pelo prisma cultural. A digitalidade das mídias desencadeia a abertura de novas possibilidades paradigmáticas na convergência das tecnologias. (COUTO et al, 2008, p. 09)

As relações entre as práticas culturais, comunicacionais e os movimentos sociais passam a ter mais relevância, para além da técnica ou dos meios de comunicação em si. As trocas, as identidades móveis e os contatos evidenciam a necessidade de multiplicar os pontos de vista, criando diferentes fluxos contínuos que produzem sensações e estímulos. É preciso considerar que muitas vezes essa influência deve ser considerada positiva, pelas novas perspectivas híbridas.

Assim, as opções metodológicas adotadas pelo Bloco Afro Malê Debalê fundamentam-se em dois pontos essenciais (SANTANA, 2009): O primeiro, solidificado pela concepção da África como uma das matrizes históricas e culturais do povo brasileiro, balizado em conceitos que retratam a história, sociedade, antropologia, literatura e cultura do continente africano. O segundo, na compreensão crítica e mais integrada de processos históricos que se fazem relevantes na contemporaneidade, como as consequências do processo de descolonização da África e América Latina.

Antes mesmo de sancionadas as Leis 10.639/03 e 11.645/08, o bloco já desenvolvia atividades que destacavam a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômicas e políticas na sociedade brasileira. A Lei de 10.639/03 determina que esses conteúdos sejam ministrados em todo o currículo, em especial nas áreas de Educação Artística, História e Literaturas Brasileiras. Assim, o projeto 'Conexões Negras, Bahias e Áfricas', cerne desse artigo, nasce da necessidade de potencializar as atividades já desenvolvidas na escola, por meio da elaboração de um ambiente criativo e atrativo para os alunos, a partir do uso de diferentes recursos tecnológicos.

Faz-se necessário então, trazer o conceito de educação aqui assumido, no qual esta tenha uma função libertadora, permeada pelo sentido da "eticidade, que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora" (FREIRE, 1996, p. 7). A educação popular de base libertadora (FREIRE, 1982), afirma que cada pessoa possui uma história singular que precisa ser valorizada, por meio de uma postura crítica e sistemática que só é possível por meio do exercício contínuo de sua prática.

A educação de base libertadora pode então ser compreendida como uma possibilidade de interação de saberes, diálogos e conhecimentos mútuos entre os sujeitos do processo comunicativo de descobertas e produção do conhecimento, no respeito à diversidade, numa luta contínua contra as intolerâncias no qual a ética tem um papel de destaque.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (FREIRE, 1996, p. 8)

Os laços entre a arte e a educação são notórios, sobretudo na busca da educação enquanto prática libertadora, pelo próprio caráter transformador comum a estas áreas do conhecimento corroboram para o desenvolvimento de metodologias criativas e coletivas para conceber a diversidade cultural. Reafirma-se ainda os valores ético-estéticos que reforçam a identidade afrodescendente dos jovens educandos, promovendo autoestima e a autorreferência.

Nesse contexto, essa proposta visava promover uma reflexão a respeito da diversidade cultural, contribuindo para a construção de um referencial próprio desses sujeitos, por meio da arte e da estética. Assim, as atividades contemplavam artistas e obras que tinham a Bahia – em especial o bairro de Itapuã, onde a escola fica localizada – e os baianos como fonte de inspiração, artistas de quatro países africanos (Benin, Costa do Marfim, Etiópia, Nigéria), diálogos sobre a estética negra, culminando na produção de conteúdos sobre autorais pelos próprios estudantes, numa dinâmica sociocultural baiana referenciada no contexto da civilização africano-brasileira.

2. MODELAGENS METODOLÓGICAS APLICADAS DA PESQUISA

Para auxiliar na percepção da história do continente africano, é indispensável uma abordagem que permita o fortalecimento da identidade cultural, os valores e tradições africanas que tem o corpo como elemento expressivo-comunicativo. Assim, os povos *Akan*⁶ e *Karo*⁷ foram trabalhados, emergindo em sala de aula uma riqueza das formas de comunicação resultantes da relação entre as culturas tradicionais e contemporâneas.

Canclini (2003), afirma que os processos inerentes à hibridação cultural relativizam a noção de identidade, questionando conceitos de “pureza” e “autenticidade” que costumam ser associados à mesma. Na contramão, afirma que a identidade está em constante reelaboração, constituindo-se como múltipla e articulando-se em diferentes espaços, não podendo ser compreendida como se tratasse de um conjunto de traços fixos ou somente afirmá-la como a essência de uma etnia ou nação.

Logo, a identidade cultural de um indivíduo pode ser também compreendida por meio do contato com o outro. Segundo Canevacci (1996), a identidade não se apresenta como só, compacta, imodificável ou unitária, mas caracterizada pela pluralidade epistemológica, emergindo da interação e na relação com a alteridade, numa abordagem que caminha para formas experimentais e plurais de conhecer. Neste sentido é fundamental entender sua visão sobre a pesquisa.

O sujeito da pesquisa tem que se acostumar a pensar que o plural de “eu” nem sempre é o “nós” das comunidades ou do “coletivo”, mas também pode ser “eus”. O plural “eus” referido a um único sujeito, significa que não há um só modo de pensar, de sentir, e de acionar um objeto ou um modelo cultural. Multiplicar as subjetividades do pesquisador significa que emoção e razão, poética e cientificidade, gênero e número, não se confundem, mas se dilaceram, se acrescentam, se diferenciam. (CANEVACCI, 1996. p. 43)

⁶ Os Akan são um grupo étnico e linguístico da África Ocidental milenar, que hoje se espalha pelos territórios de Gana e Costa do Marfim e mundialmente conhecidos pelas significativas habilidades em tecelagem. Destaca-se a produção de tecidos Adinkra, pano tradicional impresso ou carimbado com símbolos visuais que transmitem a sabedoria tradicional, os aspectos da vida e do ambiente e as virtudes da cultura local.

⁷ O povo Karo é uma civilização da Etiópia que podem ser identificado por suas pinturas típicas e cicatrizes no dorso. Criam cores e desenhos especiais feitas com pedras calcárias, pó de ferro e carvão. Para eles, o corpo é o meio de comunicação para transmitirem suas mensagens e valores.

A pesquisa caminha por uma dialógica visível e audível para variadas subjetividades, multiplicando pontos de vista, métodos de pesquisa e estilos de representação. Nas palavras de Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. O autor reconhece o caráter político e ideológico da atividade científica e pedagógica, por meio das ações: Pesquisar para constatar; Constatar para intervir; Intervir para educar.

Ao valorizar culturas e a educação que nascem do contexto social, privilegiando a participação direta dos sujeitos sociais na construção do conhecimento, essa investigação priorizou a metodologia de pesquisa participante (BRANDÃO, 2006), já que esta se apresenta como uma forma alternativa e emancipatória de saber popular. Na possibilidade de transformação de saberes sensíveis, oriundos dos movimentos sociais populares, pois “torna as investigações em comunidades populares em algo mais que o instrumento de coleta de dados. Em tornar o trabalho científico de pesquisa de dados uma atividade pedagógica e, de certo modo, também assumidamente político” (BRANDÃO, 2006, p. 27).

Esses modos de interação e de formas de fazer pesquisa que pressupõe sempre uma intervenção num contexto de realidade, a partir do entendimento de que a escola vai além do espaço de aplicação do saber acadêmico, mas como lugar de encontro de muitas vozes e saberes. Nesse movimento de pesquisa, intervenção e educação, as operações dessa investigação se instrumentalizam através de oficinas de amparo teórico e prático, nas quais os alunos e alunas puderam refletir sobre gostos pessoais, preconceitos, tensões, cultura popular e tradicional, diversidade, globalização e indústria cultural.

Exercitar o modo de pensar estético e criativo é se fazer sensível às relações com o outro e consigo, numa escuta atenta, traçando novos caminhos expressivos para uma aprendizagem que constrói o conhecimento à muitas mãos Assim, a proposta de trabalho com jovens do 5º ano do ensino fundamental envolveu três eixos básicos: Bahias; Áfricas; e Diálogos Negros, desafiando-os a pensar as culturas afro-brasileiras e africanas por meio de vivências e articulações, nas quais as tecnologias funcionam como potencial de experimentação de um modo de pensar mais estético e criativo.

Na sua análise teórica sobre culturas, Canevacci (1996) traz uma série de “palavras híbridas”, uma delas é a polifonia. Para o autor, a palavra-chave é mais adequada para um contexto de pesquisa onde há uma multiplicidade de mensagens, relacionando-se, ao mesmo tempo, com o objeto de pesquisa e o método. A produção de sentidos se dá no encontro, no desejo da escuta, logo a “polifonia não é a arte do correlacionamento de diferentes harmonias, bem como o contrário: entrelaçamento de dissídios, aproximação de conflitos, exercício da desordem tímbrica, perspéctica” (CANEVACCI, 1996, p. 43).

Conceito este que remete novamente a ideia de identidade móvel e variável, já que entrelaçam as potencialidades polifônicas, vozes diferentes, contrastes, fragmentos, capazes de alavancar no estético e no criativo o caráter teórico-conceitual ou social. Nesse sentido, permite que, através do pensar estético e criativo, os alunos busquem a si e sua história cultural, criem novos interesses, atitudes fundamentais para o entendimento do contexto cultural afro-brasileiro, africano, a multiplicidade de identidades negras e suas conexões.

A troca entre culturas, as mais diferentes entre si, pode ser uma contribuição positiva contra aquelas tendências que estão se afirmando pelo fechamento etnocêntrico, as novas ondas racistas que bloqueiam a identidade de indivíduos, grupos, classes, etnias em cânones já estabelecidos, fechados, nunca abertos à experimentação das diversidades, à mudança, portanto. (CANEVACCI, 1996, p. 53)

Todos os eixos contemplavam atividades de cunho teórico e prático, com oficinas sobre culturas, artes plásticas, arte digital, mídias, permitindo que os jovens produzissem ilustrações, fotos, pinturas digitais. Uma das motivações para o direcionamento temáticos das oficinas foi a da percepção de que os jovens experimentam a mobilidade informacional da Cultura Digital de modo mais intenso. Pelo contato com a televisão e a internet, na qual a informação pode ser apropriada quase que em tempo real, os jovens costumam entrelaçar, de modo mais cotidiano, os papéis de produtor e usuário, logo, foi criado um ambiente no qual essas funções pudessem ser exercidas.

Após a apresentação geral sobre a proposta e os assuntos abordados durante as aulas, foram apresentadas algumas técnicas de pintura, tanto digitais quanto tradicionais (aquarela, pintura em tecido com carimbos, pintura corporal), conceitos sobre as técnicas, como e quando eram utilizadas, artistas renomados, também foram mostrados vídeos, imagens, desenhos produzidos a partir das técnicas. Desse modo, os alunos não só exercitaram as técnicas, mas também foi mostrada a relação existente entre as mesmas, sendo mais uma oportunidade para os alunos conhecerem elementos das culturas através da arte. Já que a atividade artística, em sua raiz, rege-se pela força da produção simbólica.

O eixo temático Bahias tinha por objetivo propor discursões sobre a arte influenciada por uma matriz africana para a representação da cultura baiana, em especial aquelas representadas nas obras dos artistas Carybé, Caymmi, Verger. As atividades envolveram pesquisas, releituras das obras dos artistas, debates e discussões sobre as artes visuais como meio para refletir não somente sobre a multiplicidade de grupos étnicos, costumes e tradições diferentes entre os africanos que foram trazidos ao Brasil e para a Bahia.

O interesse pelo artista Carybé se destacou entre os alunos, possivelmente por ser considerado um artista dinâmico, já que a sua arte abrange a pintura, escultura, o desenho e a gravura, suas obras reúnem uma mistura de símbolos populares e místicos, cenários que caracterizam a Bahia, que fizeram dele um artista reconhecido internacionalmente. Os estudantes coloriram as ilustrações do artista Carybé, “As sete portas da Bahia” (1962), tanto por meio da pintura digital quanto por meio da aquarela tradicional gerando uma série de falas sobre as experiências em feiras livres de Salvador vivenciadas pelos alunos (Figura 1).



Figura 1 – Oficina do Eixo Bahias com utilização de Tablets, 2015.

Fonte: Banco de Imagens do GEOTEC.

Já no eixo temático Áfricas, as oficinas envolveram a historicidade dos valores civilizatórios africanos, numa perspectiva de perceber o continente africano para além da imagem primitiva, evidenciando tanto seus conglomerados urbanos quanto as culturas tradicionais. Os alunos realizaram pesquisas sobre artistas contemporâneos de países africanos, como, por exemplo, a música de Fela Cuti (multi-instrumentista, músico e compositor nigeriano), a arte visual de Bem Heine (pintor, ilustrador e fotógrafo nascido em Abidjan, Costa do Marfim), o grafitti de Alexandre Keto (artista brasileiro que viveu Gana, Benin e Angola, inspirando-se nas culturas Yorubá e Ashanti).

Os valores ético-estéticos dos povos *Akan* e *Karo* foram trabalhados com o objetivo de valorizar as culturas ancestrais, respeitando as suas alteridades, símbolos, mitos e filosofias. O uso de vários tipos de recursos visuais, aplicativos e jogos foram de grande importância, destacando aqui a utilização dos tablets pelos alunos, sendo possível perceber os desdobramentos coletivos de saberes e a mobilização do conhecimento em sala de aula, potencializados a partir da apropriação de tecnologias.

A simbologia Adinkra (um sistema de escrita pictográfica, que representa ideias comprometidas com a preservação e transmissão de valores, criada pelos povos *Akan*) foi reproduzida em tecidos por meio de carimbos, pintura digital e fotomontagens, trazendo contribuições significativas para uma melhor percepção da história e a ancestralidade, também as relações entre os povos africanos e as músicas, danças e estética negra presentes no Malê Debalê (Figura 2). Já a pintura facial, inspirada no povo *Karo*, foi utilizada para identificar valor estético do corpo como suporte expressivo-comunicativo.



Figura 2 – Oficina do Eixo Áfricas com a Simbologia Adinkra, 2015.

Fonte: Banco de Imagens do GEOTEC.

Na última etapa do projeto, Diálogos Negros, foram discutidas questões sociais e raciais, que envolvendo conscientização da importância da valorização da estética negra e da afirmação da identidade como meio de combate ao racismo, preconceitos e intolerâncias. Um desses momentos foi realizado pela Comissão

Marcha do Empoderamento Crespo⁸, abordando a imposição social para os negros que passaram por processos de relaxamentos químicos nos cabelos como forma de inclusão social, despertando a reflexão acerca da identidade que está atrelada ao processo de transição capilar dos cabelos afros.

O modo de pensar estético e criativo dentro do contexto da sala de aula, nesse projeto, foi para além de reflexões sobre as produções simbólicas, culturais, artísticas e estéticas. A possibilidade dos participantes exteriorizar suas identidades por meio da estética e da cultura, numa perspectiva polifônica, criou espaços para que os jovens pudessem se expressar, se reconhecer como sujeitos históricos, sociais e culturais. Em suas produções e falas, nota-se claramente suas trajetórias próprias que os moldam como indivíduos de uma sociedade multiétnica.

3. OUTROS OLHARES E OUTRAS PERCEPÇÕES

Os Pormenores são detalhes e minúcias que visam se ater ao que é especial, revelam algo que foi feito com cuidado, articulam-se com as histórias, valores, experiências, cotidianos atentos. Com o objetivo de valorizar pormenores, percepções e expectativas, sobretudo pelos benefícios trazidos aos alunos num contexto de práticas e teorias da educação culturalmente diversa, destacam-se as falas e inferências sobre as culturas afro-brasileiras e africanas, nas multifacetadas identidades negras possíveis, por meio da experiência pessoal e as vivências dos alunos e alunas enquanto produtores de conteúdos artísticos.

Ao reconhecer, potencializar e articular ações já desenvolvidas pela escola e pelo grupo cultural Malê Debalê, foi possível notar como os alunos adquirem rapidamente consciência crítica em situações que estimulam suas autonomias, trabalhando na construção de uma identidade étnica, social e cultural. A própria escola oferece um universo cultural repleto de produções simbólicas, referenciais afro-brasileiros e africanos como forma de manutenção da memória individual e coletiva da comunidade, refletindo nas falas e produções dos alunos.

Nos relatos, a presença de aspectos da cultura africana na atividade estética realizada nas atividades “Diálogos Negros” foram, sem dúvida, as mais marcantes, provocando situações desafiadoras para o grupo de pesquisa. Entre falas animadas, seguras e diretas sobre a valorização da estética negra, identidades e culturas, algumas situações de discriminação racial e as dificuldades de aceitação da própria estética surgiram.

Esta experiência permitiu o desenvolvimento de discussões dos aspectos estéticos, simbólicos e culturais presentes em diversas formas de expressões artísticas afro-brasileiras e africanas, colaborando na construção de identidades dos jovens, enquanto sujeitos sociais, à medida em que eles se percebiam enquanto sujeitos produtores de culturas. O contexto do projeto possibilitou ainda um processo retroalimentador das práticas culturais, num círculo que não se fecha, já que a presença de referências afro-brasileiras e africanas já existiam na comunidade escolar, mas até então algumas não eram percebidas ou apropriadas pelos sujeitos da pesquisa, destacando-se o papel das TIC nesse processo.

⁸ A marcha do empoderamento crespo Salvador é uma manifestação política social que reivindica de forma individual para o coletivo a desconstrução do racismo pautando consciência e orgulho dos seus cabelos crespos, partindo do ato político, militante e de afirmação da identidade do povo negro com intuito de empoderar e lutar contra as opressões de classe. Fonte: www.facebook.com/empoderamentocrespooficial.

Referências:

- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. (Orgs) **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africana. SEPP/IR/ Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas. Brasília, Junho/2009.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.
- CANEVACCI, M. **Sincretismos: Uma exploração das hibridações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Sociedade pós Moderna**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HETKOWSKI, T.; NASCIMENTO, A. D. (Orgs) **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- HETKOWSKI, Tânia Maria; DIAS, Josemeire Machado; NASCIMENTO, Fabiana; REZENDE, André Luiz. **Kimera – cidades imaginárias: um ensaio sobre as proposições teórico-metodológicas no desenvolvimento do jogo-simulador**. In: ALVES, Lynn; NERY, Jesse. (Orgs) **Jogos eletrônicos, mobilidades e educações: trilhas em construção**. Salvador: Edufba, 2015.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- IANNI, Octávio. **Era do Globalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 1996.
- NASCIMENTO, E. L.; GÁ, C. L. Adinkras: **Sabedoria em símbolos africanos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2009
- SANTANA, C. E. C.; **Malê Debalê: Lugar de Negro. Lugar de aprender**. Revista África e Africanidades, v. 5, p. 5, 2009. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/Male_Debale_Lugar_de_Negro_Lugar_de_Aprender.pdf> acesso em 03 de outubro de 2015.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SODRÉ, M. **As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- _____. **Reinventando a Educação: Diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

METODOLOGIAS DIFERENCIADAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE DIREITO

*Katiani Zape*¹

Resumo: O presente artigo tem como proposta apresentar a experiência e algumas reflexões decorrentes da utilização de metodologias diferenciadas na disciplina Direito Administrativo, no curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado. O estudo relata como o método adotado estimulou os alunos para reflexão crítica e social dos dispositivos normativos, permitindo aos mesmos superar a fronteira do repasse de informações normativistas técnico-burocrática tornando-se sujeito ativo na relação ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Metodologia diferenciada. Ensino jurídico. Direito.

Abstract: The present article seeks to present experiences and reflections arising from the utilization of specialized methodologies in the area of Law Administration, in law courses at Jorge Amado University Center. This study illustrates how the selected method motivated students to engage in social and critical reflection about the normative dispositions of the field, which allowed them to move beyond the techno-beaurocratic transfer of information in order to become active subjects in the learning-teaching relationship.

Keywords: differentiated methodology. legal education. law.

¹ Professora do Curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado. E-mail: katiani @participar.srv.br.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas a Educação sofreu grandes transformações, as mudanças científicas e tecnológicas, em especial, aquelas ocasionadas pelo avanço da informática, possibilitaram maior disponibilização da informação, ao mesmo tempo em que causaram impacto pela velocidade com que surgem.

A tecnologia e o ritmo por ela imposto, bem como as novas demandas e a complexidade exigida dos diversos setores da vida tem sinalizado que o simples repasse de informação, tradicionalmente utilizado, já não é mais suficiente para uma formação pautada nas capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo a se comprometer com as questões que estão ao seu entorno.

Esse contexto de mudanças favoreceu o pensar e a discussão sobre formas de melhorar as práticas de ensino. A própria legislação brasileira tem sinalizado que a oferta educacional deve ir além da transmissão de informação. Um exemplo desta indicação é a Lei 9394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao determinar no Art. 3º, XI, que entre os princípios do ensino está à vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Da mesma forma, o referido ordenamento define no Art. 43 entre as finalidades do ensino superior: o estímulo ao pensamento reflexivo; o desenvolvimento e o entendimento do homem e do meio em que vive; a promoção e a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; a integração dos conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; o estimular ao conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais.

Seguindo o mesmo caminho, a RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, faz previsão legal em seu Art. 3º, que o curso de graduação em Direito deve assegurar no perfil do graduado não apenas capacidade técnica e jurídica que lhe permitam domínio de conceitos e da terminologia jurídica, mas também uma formação humanística e axiológica provocando uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Os dispositivos apontados sinalizam que a Educação tem um escopo que vai além da formação técnica e burocrática, mas que perpassa também pela formação de um profissional consciente de seu papel social e de seu compromisso com a cidadania, capaz não só de se adequar a seu tempo, como também de ser matriz de transformação social, por intermédio de uma visão crítica da realidade. Há, portanto, na flexibilidade e na permeabilidade que a composição da prática político-pedagógica sugere a construção do perfil profissional de cidadão.

De acordo com Berbel (2011) é possível compreender, pelos textos da Lei, que a instituição de ensino tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações. Segundo Andrade e Amboni (2010) os processos educativos devem contemplar os aspectos sociais, econômicos e políticos, cabendo ao professor desenvolver estratégias de ensino que assegure para o discente o comprometimento com as transformações da realidade, que viabilizem a assimilação crítica dos conteúdos significativos, vivos e atualizados, aqui o

professor assume um papel de articulador ativo, alimentando o processo de troca de conhecimento. Contudo, este modelo de processo educativo ainda está distante de ser incorporado como prática recorrente, inclusive no campo do ensino jurídico.

O DESCOMPASSO ENTRE A PREVISÃO LEGAL E O ENSINO JURÍDICO

A reforma proposta pelo MEC na Resolução nº 9 do CNE/CES não esconde o descompasso entre a previsão e a prática do ensino jurídico adotado na maioria dos cursos de Direito. Para Santana (2012) a explicação sobre esta falta de compasso está na origem dos cursos de Direito no Brasil, os quais, sobre a influência da Escola da Exegese Francesa, adotaram ampla aceitação do positivismo normativo de Hans Kelsen, ao longo do século XX. De acordo com a concepção de Direito de Kelsen, o estudo a ser empreendido pela Ciência do Direito limita-se, às normas positivadas, que em conjunto compõem o ordenamento jurídico. Sobre este Direito positivado sinaliza Machado (2009, p. 89):

O ensino e a transmissão desse conhecimento dogmático, desenvolvidos por meio de um método unidisciplinar, como se o fenômeno jurídico pudesse ser abordado em compartimentos estanques e separado da realidade social, econômica e cultural por um corte kantiano que funda o estatuto teórico da ciência do direito a partir de premissas que condicionam geometricamente os seus próprios resultados, independentemente da base material ou histórica do fenômeno jurídico, obedece a uma racionalidade formal que ignora quaisquer indagações acerca dos fatores éticos e morais do direito, apesar do fato, por si só evidente, de que estes últimos são absolutamente necessários à construção de uma racionalidade jurídico-material concretamente democrática e eticamente sustentável.

Desta forma, a tentativa de inserção de maior interdisciplinaridade, bem como do estímulo ao pensamento crítico e reflexivo nos cursos de Direito tem esbarrado numa tradição positivista e legalista da cultura jurídica brasileira. O espaço no programa dos cursos de Direito para promoção da análise crítica da lei, quando existente, é relegado ao segundo plano, pois a preocupação, de grande parte, dos centros de ensino jurídico é formar técnicos com capacidades normativistas técnico-burocrática e não sujeitos capazes de refletir criticamente sobre o ordenamento jurídico, sua aplicação no contexto social, seus impactos no meio ou ainda quanto ao sujeito de mudança deste ordenamento.

METODOLOGIA DIFERENCIADA: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE DIREITO

Com o objetivo de promover um espaço de ensino e aprendizagem que perpassasse a fronteira do repasse de informações normativistas técnico-burocrática, capaz de provocar o aluno para uma reflexão crítica sobre o Direito e sua prática no contexto social, foram adotadas práticas de metodologia diferenciada de ensino em um dos temas do plano de curso da disciplina Direito Administrativo I, do quarto semestre do curso de Direito do Centro Universitário Jorge Amado, no semestre 2015.1.

Entre os diferentes conteúdos que compõe o plano de ensino da disciplina, optou-se por trabalhar de forma diferenciada com os instrumentos de proteção histórica e cultural – tombamento e registro.

Os fatores que definiram a escolha do tema foram: a) o fato de Salvador ter sido a 1ª capital do Brasil e ainda guardar parte significativa destes registros; b) em virtude da história viva que pulsa dos casarões, ruelas e monumentos encravados no Centro Antigo de Salvador; c) devido ao fato do Centro Histórico de Salvador ter sido reconhecido pela UNESCO como patrimônio nacional em 1984 e patrimônio mundial em 1985, por seu conjunto arquitetônico, paisagístico e urbanístico; d) ainda, em detrimento do disposto no Art. 216, § 1º da Constituição da República Federativa do Brasil, que determina: “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro [...]”; e) o tema estar em evidência na mídia devido ao descaso público com o patrimônio material tombado e os incidentes gerados em decorrência da má conservação.

Assim, na tentativa de promover o disposto no Art. 4º, VI, RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9/2004 o qual prevê que o profissional da área jurídica deverá estar apto, a utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e também de reflexão crítica, no período de março a junho de 2015, foram propostas metodologias diferenciadas para três turmas da disciplina, Direito Administrativo envolvendo 99 alunos matriculados.

Assim, com o objetivo de promover o conhecimento cruzado o qual contemplasse desde aspectos jurídicos e técnicos até a observação social e as consequências da aplicabilidade deste instrumento jurídico, foram propostas as seguintes atividades:

- **Palestra realizada por profissional do Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia – IPAC:** oportunidade em que foram apresentados conceitos teóricos, mas também a experiência da entidade na luta e defesa do patrimônio histórico e cultural da Bahia. O objetivo desta atividade foi apresentar particularidades do IPAC, bem como sua articulação com a sociedade e os poderes públicos municipais e federais na salvaguarda de bens culturais tangíveis e intangíveis e na política pública estadual do patrimônio cultural.

- **Visita a bens tombados:** os alunos tiveram a chance de conhecer e apreciar um pouco da história de Salvador. O objetivo era fazer com que os mesmos visualizassem a cor e a arquitetura, ouvissem o som, e sentissem o aroma que retratam a cultura de um povo bem como a percebessem a presença dos instrumentos de proteção e a sua importância para a sobrevivência da história ou ainda seus empecilhos para a construção da modernidade.

- **Registros Fotográficos dos Bens Tombados ou Registrados:** nesta ocasião os participantes foram incentivados a fazer registros fotográficos de bens materiais e imateriais protegidos pelos instrumentos jurídicos. O escopo desta atividade era oportunizar uma maior aproximação, bem como um olhar distinto e próprio para além dos dispositivos legais.

- **Pesquisa sobre os bens fotografados:** visando aprofundamento jurídico e histórico foi solicitado aos alunos que fizessem uma pesquisa sobre o bem fotografado. Os tópicos elencados para a pesquisa foram: nome do bem, data do tombamento/registro, entidade responsável pelo procedimento e justificativa histórica para proteção do bem material ou imaterial.

- **Confecção de um produto que retratasse experiência jurídica e social do aluno com os instrumentos de proteção do patrimônio histórico, artístico e cultural:** após a vivência prática os alunos foram

convocados para produzirem um produto que retratasse a sua incursão e seus aprendizados sobre o assunto. Almejava-se com esta atividade que os mesmos proporcionassem ludicidade aos instrumentos jurídicos de proteção, fazendo com que os mesmos emergissem do compilado jurídico para o dia-a-dia dos participantes. Entre as produções destacaram-se: letras de música, cordel, poesias, textos, desenhos, teatro, vídeos, além de outros produtos que representavam a expressão da cultura baiana e a relação desta com os instrumentos de proteção cultural.

Aula expositiva oportunidade em que foram trabalhados em sala de aula os conceitos, as legislações pertinentes aos instrumentos do tombamento e registro. O objetivo era apresentar os dispositivos legais e ensinamentos doutrinários sobre o tema.

- **Apresentação dos produtos na Mostra de Projetos** o fechamento dos trabalhos ocorreu na atividade institucional do Centro Universitário Jorge Amado - Mostra de Projetos. Neste evento os alunos apresentaram, ao público presente, todo o material produzido sobre os instrumentos de proteção cultural, bem como propuseram reflexões relevantes sobre os instrumentos de proteção cultural, sua utilização, relevância, fragilidade e desconhecimento.

As atividades de ensino e aprendizagem foram associadas à avaliação Av2. Essa avaliação consiste na realização de um trabalho, com nota atribuída entre zero a dez e peso 1,0, na qual o professor tem a discricionariedade para estabelecer a metodologia que será aplicada.

Para verificar os resultados deste estudo de caso que envolveu uma descrição exploratória da percepção dos estudantes sobre a experiência de aprendizagem, a partir das metodologias diferenciadas, foi aplicado um questionário em um universo de noventa alunos, sendo que sessenta responderam. A análise do instrumento priorizou a abordagem quantitativa e qualitativa.

O questionário foi composto por dez questões objetivas divididas em três grupos: o primeiro momento tinha como objetivo traçar o perfil do aluno participante, sendo composto por três questionamentos: 1) a idade, 2) o sexo e 3) a naturalidade dos discentes. O segundo grupo de questões tinha como objetivo identificar o conhecimento prévio do discente sobre o tema, sendo formado por três questionamentos: 1) se o aluno já conhecia o tombamento antes das aulas de Direito Administrativo, 2) qual a impressão a respeito do referido instrumento, 3) se já havia visitado um bem tombado e se tinha o conhecimento sobre esta condição. O terceiro grupo, por sua vez, foi composto por quatro questões dirigidas a verificação do conhecimento adquirido durante o desenvolvimento das atividades propostas, para tanto buscou-se identificar: 1) se o conhecimento sobre o instituto do tombamento foi desenvolvido ou ampliado, 2) qual o entendimento atual do aluno sobre o tombamento, 3) qual das atividades realizadas contribuiu de forma mais expressiva para alargar seu conhecimento a respeito do tema e 4) qual a percepção do aluno sobre o alcance da aula expositiva realizada de forma isolada.

No que tange ao perfil dos alunos participantes identificou-se que do universo dos 60 alunos que responderam ao instrumento, 40 estudantes eram do sexo feminino e 20 do sexo masculino, tendo o grande grupo, 37 alunos, idade entre 18 e 25 anos, o que comprova a participação de público jovem. No que tange a naturalidade 26 alunos afirmaram ser natural de Salvador, enquanto 24 sinalizaram ser naturais de cidades do interior da Bahia e 10 alunos destacaram não ser baianos.

Quanto ao conhecimento prévio do tema abordado, 16 alunos, sendo treze do sexo feminino e três do masculino, afirmaram desconhecimento sobre o instrumento de proteção cultural – tombamento. Quando observado de forma isolada este dado não apresenta grandes revelações uma vez que, de acordo com o programa do curso, este seria o primeiro contato técnico dos alunos com o referido conteúdo programático. Contudo, quando analisado conjuntamente com o local de origem dos referidos entrevistados, no qual destes 16 alunos, 14 são baianos, esta informação preocupa, uma vez que a Bahia tem um dos maiores acervos brasileiros de bens materiais e imateriais protegidos pelas diferentes entidades de preservação patrimonial, o que nos leva acreditar que neste grupo há alunos que convivem com o patrimônio preservado, mas não conseguiram fazer a leitura cruzada entre o ordenamento jurídico e as práticas sociais.

Por sua vez, entre 44 alunos que afirmaram conhecer esta modalidade de preservação patrimonial, 12 participantes, nove do sexo feminino e três do masculino, consideraram que não detinham conhecimento suficiente para opinar sobre a importância deste instrumento, ou seja, não se sentiram confortáveis para responder se o tombamento era um instrumento importante ou desnecessário ao regulamento jurídico e a sociedade.

A leitura destes dados revela um suposto conhecimento técnico dos alunos e ao mesmo tempo um desconhecimento sobre a aplicação prática e seu impacto social a ponto de identificá-lo teoricamente, porém não apresenta condições para reconhecer ou rejeitar seu valor, seus entraves ou fragilidades quando aplicado ao contexto social.

Essa ausência de contextualização social pode ser um importante reflexo do ensino acrítico. Para Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 58):

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

O desconhecimento sobre o impacto do instrumento jurídico no espaço social também pode ser percebido quando a grande parcela dos alunos que respondeu ao questionário, 54 discentes, afirmou que já havia visitado pelo menos um bem tombado, contudo, entre estes, 37 alunos, não sabia que o referido bem visitado estava protegido legalmente pelo tombamento, o que indica desconhecimento sobre o mesmo. Para Webber e Hohendorff (2013) esta ausência prévia de reflexão, de conhecimento filosófico, de história ou ainda das consequências sociais de atitudes são decorrência do estudo jurídico estandardizado.

O ensino jurídico dogmático representado por uma compreensão estática do Direito Positivo, alheio às demandas de ordem social, fundamentado em uma cultura da indiferença social acaba por contribuir na formação de profissionais técnicos, porém acríticos e despreparados para exercerem o papel de transformação social do Direito.

Outro dado revelado pelo questionário é que um grupo de seis estudantes, o que representa 10% do universo que respondeu o instrumento, registrou nunca ter visitado um bem tombado, fazendo-o pela primeira vez durante a vivência prática da disciplina. Este dado revela a importância de experiências que contrariam ao modelo hegemônico e que tem como proposta a interdisciplinaridade e o contato com o meio social para o desenvolvimento da formação humanística, axiológica, reflexiva e crítica para o fomento da capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania, conforme preceitua a Resolução do CNE/CES N° 9/2004. Ao tratar das opções realizadas pelos cursos de Direito, sinaliza Santana (2012, p. 10):

O corte epistemológico feito é responsável ainda por privar os alunos, em grande maioria, do contato com a realidade social com que irão se deparar quando concluído o curso. O resultado é, então, o despreparo para a vida profissional e a falta de um espírito crítico quanto ao Direito vigente, às instituições e a realidade social.

Esta ausência de proximidade entre o dispositivo jurídico e o espaço social é sinalizada por Lamy Filho (1972, p. 6-7)

[...] muito mais importante que formar o conhecedor (se lograsse tanto) da letra de todos os códigos, é preparar o raciocínio do estudante, adequá-lo ao tratamento jurídico dos fenômenos sociais, fixar princípios através do exame dos casos atuais, e da participação ativa dos alunos no aprendizado jurídico, habituá-lo a “pensar juridicamente” sobre dados sociais em constante Mutação.

No que tange a ampliação do conhecimento sobre a temática trabalhada, a análise dos questionários revelaram que 59 alunos responderam que o conhecimento prévio foi ampliado após a realização das atividades propostas. Sendo que destes, 53 alunos afirmaram que o conhecimento adquirido não seria o mesmo se a aula fosse realizada exclusivamente no ambiente acadêmico e se o formato adotado fosse o tradicional – análise normativa, conforme demonstrado nos depoimentos abaixo:

Acredito que quando estamos apenas em sala de aula a compreensão de um assunto como esse fica muito limitada, o interessante do tombamento é o conhecer, visitar, analisar aquele bem tombado. Uma coisa é falar de uma construção antiga que é tombada, outra é você ver pessoalmente a estrutura daquele lugar, olhar a sua riqueza de detalhes, sua história, sua razão de existir. (Lohane Alves).

Somente o conhecimento teórico sobre tombamento não nos envolveria com a causa em si, com sua importância e seu valor histórico e até mesmo a beleza dos bens tombados, com a visita acabamos descobrindo nossa cidade, nossa própria história e realmente entendendo tal proteção feita pelo instituto. Agora falamos com mais propriedade sobre assunto. (Evie Araújo).

O depoimento dos alunos revela como o conjunto de atividades propostas enriqueceu o aprendizado, permitindo que os mesmos tivessem um olhar apurado sobre diferentes aspectos, contribuindo para a reflexão crítica sobre o instrumento do tombamento. É visível que os alunos deixaram

a posição de meros receptores de informações e assumiram a de agente ativo do processo de ensino e aprendizagem.

É relevante destacar que nesse processo de desenvolvimento e aplicação de metodologia diferenciada a legislação não deixou de ser trabalhada, contudo ultrapassou a fronteira da codificação. O contato com diferentes atores sociais que vivem os reflexos sejam eles positivo ou negativo, daquele instrumento, bem como a aproximação com entidades que respondem pelo tombamento na Bahia e a contemplação *in loco* das diferentes nuances do patrimônio protegido proporcionou aos alunos muito mais que uma noção sobre os encantos e desencantos dos bens tombados. Pode se afirmar que permitiu uma reflexão crítica sobre o instrumento do tombamento e sua utilização, negando desta forma uma construção que se encerra no simples conhecimento das leis e dos códigos e da indiferença às mudanças sociais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

Pelos dados levantados entende-se que as atividades propostas não apenas proporcionaram conhecimento técnico aos participantes, mas também, para alguns deles, um olhar mais sensível à preservação do patrimônio e de sua memória através da adoção de posturas preservacionistas. A experiência e o contato direto com as evidências e manifestações da cultura, permitiu a este grupo tornar-se sujeito ativo de conhecimento, uma vez que puderam se apropriar da herança cultural e refletir sobre a mesma de forma aliada ao papel do profissional do direito e do cidadão. Isso fica evidenciado no depoimento dos alunos acima registrado, bem como na capacidade dos mesmos de transformar a letra fria da lei em criativos versos de poesia e de cordel, como abaixo pode ser constatado, na produção da aluna Joice Callero:

Patrimônio cultural

O que é o patrimônio cultural?

Do interior ou da capital?

A memória de um povo de importância sem igual

Tombado ou registrado

Nossos bens culturais

Para os filhos e netos se lembrar

Que a história deixa marcas com seus bens culturais

Seja o IPAC ou IPHAN

Enquanto órgão estatal

Preservando e cuidando

Do patrimônio material e imaterial

Pois lhe digo distraído
Patrimônio não é tudo que se vê
Pois existe um patrimônio
Que ninguém pode tocar
Porque pode se viver

Esse é o patrimônio imaterial
Tá no samba, tá na roda
Na capoeira e na memória dos mais velhos

Na baiana do acarajé
Tem kitutes com sabor
Tradição dos africanos
Bantu, Yourubá, Gêges e Nagô

Esses bens culturais são anotados
Em um livro de registro

Pra que nenhum besta
Vendedor de refrigerante
Pense que o povo é ignorante
E capitalizar o saber a se valorizar
Dos grandes mestres da cultura popular

Se choveu, derrubou e matou
A culpa não é do ipac porque tombou

Na verdade o que faltou
Foi o repasse de orçamento
Pra investir na reforma
Dos casarões dos velhos tempos

Na Igreja do Bomfim
No Terreiro de Oyá
Na praça no monumento
O patrimônio vivo está
A Unijorge deixa uma lição
Que direito não é quadrado
Não tem que ficar fechado

Nas normas e leis do lugar
O direito é social
Está na vida como tal
E me despeço dando um tchau!!

Segundo Anastasiou (2004), o discente é ativo no processo de ensino e aprendizagem quando o que aprendeu possibilita uma reflexão sobre a realidade que o cerca. Desta forma, desperta não apenas para o conhecimento da qual se apropriou, mas de outros conhecimentos inerente à arte de refletir.

Durante o percurso foi possível observar que os alunos não apenas apreenderam o conceito ou os principais elementos normativos que versam sobre o instrumento de proteção patrimonial, mas sentiram-se a vontade para questionar o referido ordenamento, compará-lo com a realidade e a demanda atual, passaram a identificar os bens nesta condição e ainda, a questionar porque determinados patrimônios de importante expressão cultural não estavam protegidos ou ainda porque o desenvolvimento é incompatível com a preservação de parte da história de um povo, como registraram os alunos Sérgio Barbosa e Andressa Diniz nos versos abaixo:

Sou de Salvador

Trago no peito uma identidade
Esse provo que me trouxe a felicidade
No samba, no agogô,
Cultura que eu tenho estou na Bahia
Se eu pudesse preservava também a alegria
Sorriso, que tem amor
Tá na baiana do acarajé
Que me manda dendê
Que me mandou axé
Que cantou ô, ô, ô
Tá na subida do elevador
Da descida da ladeira que vem do pelo
No brilho, de Xangô

Vamos preservar
Histórias que estão marcadas nesse chão
Histórias que encantam o meu coração
Respeito por favor
Eu sou de Salvador
Esse é o meu lugar
A letra desse samba vou dizer no pé

A marca desse povo vem da sua fé
Herança cultural
Nesse mundo não tem nada igual

Outras manifestações também contribuíram para a conclusão de que por meio desta metodologia diferenciada os alunos passaram a ter um papel ativo na construção do conhecimento. Entre elas, pode-se citar: a autonomia para construir a apresentação na Mostra de Projetos; a exposição de seu pensamento de forma fundamentada para além do dispositivo normativo; a identificação e a exposição de reportagens que versavam sobre o patrimônio histórico, suas belezas e descaso; a busca por vínculos que registrassem momentos de envolvimento entre integrantes da família e a construção da história local; o retorno a determinados bens tombados na companhia de familiares; a utilização adequada dos termos e a sua associação a outros conteúdos da disciplina como, por exemplo: poder de polícia administrativa e entidades da administração indireta; bem como a conexão com disciplinas distintas, como o direito civil e o direito penal.

Acredita-se que a metodologia diferenciada empregada no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Direito Administrativo, no conteúdo, instrumentos jurídicos de preservação patrimonial, instigou os alunos a refletirem sobre a realidade, a aplicação do ordenamento jurídico e o papel do bacharel em direito no meio social. Entende-se que desta forma, foram criadas situações propícias para a ruptura da chamada “alienação dos juristas”. Ao definir este fenômeno Warat (1984, p. 23) sinaliza:

[...] tal alienação obriga os juristas a não falarem em seu nome – eles são falados pela cultura jurídica dominante. Temos, assim, uma ideologia funcional inculcada principalmente nas escolas de direito, a partir de um processo de identificação do jurista com a lei e sua operatividade técnica.

Pelas evidências relatadas acredita-se que a metodologia diferenciada atendeu ao objetivo proposto de promover um espaço de ensino e aprendizagem que perpassasse a fronteira do repasse de informações normativistas técnico-burocrática, sendo capaz de provocar o aluno para uma reflexão crítica sobre o Direito e sua prática no contexto social, retirando-o da posição de passividade na relação ensino-aprendizagem. “Se nossa prática de ensino favorecer no discente as atividades de ouvir, ver, perguntar, discutir, fazer e ensinar, estamos no caminho da aprendizagem ativa” (BARBOSA E MOURA, 2013, p.55).

Contudo, entende-se que é necessário estender esta proposta a todos os conteúdos da disciplina Direito Administrativos bem como para as demais disciplinas que compõem o currículo do curso. Para tanto, destaca-se a necessidade de perseverança, uma vez que a metodologia diferenciada propõe uma quebra de paradigma e conseqüentemente tende a provocar desconforto e reação dos envolvidos uma vez que exige disponibilidade para adoção de uma nova postura seja enquanto professor seja enquanto aluno.

REFERÊNCIAS:

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3ª ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDRADE, Rui Otávio Bernardes; AMBONI, Nério. **O professor e o ensino das teorias da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BERBEL. Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf Acesso em: 27/03/2016.
- BOAVENTURA. De Souza Santos. **Para uma revolução democrática da justiça**. 2008. Disponível em: http://sociologial.dominiotemporario.com/doc/REVOLUCAO_DEMOCRATICA_JUSTICA.pdf. Acesso em: 10.03.2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. DE 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9/2004, de 29 de setembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos>
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 26/03/2016.
- LAMY. Alfredo Filho. **A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED**. Revista do Instituto dos Advogados Brasileiros. Rio de Janeiro, v. 06, n. 18, p. 151-164, 1972. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10396/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20Alfredo%20Lamy%20Filho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 03.03.2016.
- SANTANA. Paulo Victor Pinheiro de. **Ensino jurídico no Brasil: uma análise pelo prisma da epistemologia jurídica**. 2012. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/publicacao/uff.php>. Acesso em: 20.03.2016.
- WARAT, Luiz Alberto. A produção crítica do saber jurídico. IN: **Crítica do Direito e do Estado**. Carlos Alberto Plastino. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.
- WEBBER. Suelen da Silva; HOHENDORFF Raquel Von. **Ensino Jurídico em Terra e Brasilis: reflexões a partir das lições waratianas do senso comum teórico dos juristas**. 2013. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6a1a681b16826ba2>. Acesso em: 18.03.2016.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS: METODOLOGIA EDUCACIONAL ATIVA, APLICADA AO ENSINO DE NÍVEL SUPERIOR

Néliton G. Azevedo¹

Diana Paola Gutierrez Diaz de Azevedo²

RESUMO: Este trabalho investiga o uso experimental do processo de Ensino-Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) nos cursos de Administração e Contabilidade da Universidade Veiga de Almeida, como metodologia pedagógica que objetiva a construção de conhecimento baseado na compreensão, análise e planejamento de soluções em relação a problemas reais, possibilitando uma aprendizagem ativa, significativa e crítica, promovendo um ambiente intelectual colaborativo de pesquisa, atento à interdisciplinaridade. Objetiva estimular a iniciativa estudantil relacionada a processos autônomos em sua formação profissional, elevando a capacidade cognitiva interdisciplinar e sistêmica e a cooperação na aprendizagem, adquirindo competências reflexivas e investigativas. Sua metodologia busca implementar e acompanhar o processo cognitivo discente sob orientação, tendo no professor um tutor e mediador, orientando o caminho de “aprender a aprender”.. A pesquisa - em curso, demonstra a efetividade do processo ABP na aquisição e desenvolvimento de saberes necessários para atuar na sociedade atual em sua complexidade e variabilidade.

Palavras-Chave: Aprendizagem baseada em problemas; construção de conhecimento, aprendizagem significativa, educomunicação, interdisciplinaridade.

ABSTRACT: Problem-Based Learning: Active Educational Methodology in Higher Education Teaching. This work investigates the experimental use of the process Problem-Based Learning (PBL) in Business Administration courses of the Universidade Veiga de Almeida (Brazil), as a pedagogical methodology which aims to build knowledge based on understanding, analysis and planning solutions in relation to real problems, allowing an active, significant and critical learning, promoting a collaborative intellectual research environment, attentive to interdisciplinarity. Aims to stimulate student initiative related to autonomous processes in their professional training, increasing holistic, interdisciplinary cognitive ability and cooperation in learning, acquiring reflective and investigative competences. Its methodology seeks to implement and track the cognitive process under student orientation, and the teacher a tutor and mediator, guiding the way of “learning to learn”. The research

¹ Professor universitário, Universidade Veiga de Almeida, RJ. Economista (UFMG), Educador (UFF). Doutor em Educação (UFF), Mestre em Educação (UFF), Pós-graduado em Educação Superior (Gama Filho), Pós-graduado em História Contemporânea (UFMG), Pós-graduando em Filosofia Clássica e Moderna (UERJ) - neliton.azevedo@uva.br

² Enfermeira Chefe da Fundación Santa Fé de Bogotá. Colômbia, Educadora / Docente Universitária. Graduada em Enfermagem pela Universidad Nacional de Colombia. Mestre em Educação pela Universidad Militar Nueva Granada. Colômbia, Doutoranda em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - diana.gutierrez0922@gmail.com

in progress, demonstrates the effectiveness of PBL process in the acquisition and development of knowledge needed to work in today's society in its complexity and variability.

Keywords: Problem-Based Learning (PBL), building knowledge, meaningful learning, educational communication, interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Os contextos educacionais atuais impõem novos desafios ao ritmo de uma sociedade globalizada com mudanças aceleradas para as quais a educação deve dar respostas dentro de sua responsabilidade socializadora. Portanto, sua abordagem tem que transcender de propostas conteudistas e consolidar estratégias que viabilizem uma busca de razões, sentidos, significados e verdades das diferentes situações da realidade. A aprendizagem é, assim, entendida como forma de interação entre o homem e a sociedade, e dá origem à acumulação e criação de conhecimento, sendo precisamente o processo de assimilação dessa experiência histórico-social, que se opera sob a permanente direção social, portanto, nas condições do aprendizado.

Dentro dessa lógica, o ensino é constituído pela complexidade dos conhecimentos adquiridos e modos das atividades, modificando o conteúdo do ensino, dos conhecimentos e modos de atividade que se transmite ao estudante, é possível modificar substancialmente, também, o seu desenvolvimento e atuação na sociedade. Daí que o professor e o estudante constituem atores sociais dentro de um processo que visa uma educação para o desenvolvimento humano, um aprender para a vida social e ao longo de toda a vida (DELORS, 1998, p. 82-83), além de qualificar pessoas para o mundo da competição, solidariedade e emulação.

Portanto, a necessidade de encaminhar o processo de ensino-aprendizagem buscando superar os paradigmas da educação tradicional, que estavam centrados na padronização de sujeitos que devem memorizar um corpo de conteúdos e verdades absolutas em esquemas fixos que não têm espaço para a construção de conhecimento novo adquirido e criado de forma crítica, terminando por manter no aluno uma mundivisão estática e fragmentada que não alcança um entendimento de conjunto da realidade em constante movimento, mostrando superficialidade e ineficácia de intervenção na realidade socioeconômica em que o jovem se insere (FRIGOTTO, 2008).

Esses são os problemas centrais postos da aprendizagem no campo da ciência macroeconômica, a serem superados: necessidade de uma visão totalizante, harmoniosa, do conjunto da economia, conjugando o regional, o nacional e o global; inter-relacionamento entre teoria e prática econômicas, possibilitando um agir econômico consistente no ambiente socioeconômico globalizado. Para sua necessária superação se propõe, assim, uma metodologia ativa como é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). A Macroeconomia, enquanto ciência do geral obtido por generalização teórica da realidade econômica, se presta para a adoção da ABP, por ser necessariamente uma visão de conjunto da economia. Essa Metodologia, adotada para a disciplina Macroeconomia dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Veiga de Almeida - campus Cabo Frio, reflete a necessidade de inter-relacionar teoria

e prática numa disciplina com grande impacto não somente para a formação profissional, mas também para o desenvolvimento do sujeito ativo na complexidade dos contextos sociais contemporâneos. Por isso, o objetivo deste relato de experiência baseado em correspondente investigação é compartilhar a experiência da ABP na disciplina de Macroeconomia dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Veiga de Almeida campus Cabo Frio durante o segundo semestre do ano 2015.

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS APLICADA A UMA DISCIPLINA SOCIAL

A Macroeconomia é a divisão da ciência econômica que estuda o comportamento das economias capitalistas agregadas, buscando uma visão de síntese e conjunto das relações entre Estado, empresas, mercados e agentes econômicos, no curto e no longo prazos. Como em qualquer ciência social, as premissas, as relevâncias, as metodologias, os diagnósticos e as propostas adotadas pela Macroeconomia contribuem conjuntamente para formar uma visão conjuntural dos processos econômicos e seus reflexos sociais e culturais. Suas metodologias e arsenal conceitual buscam a identificação e o entendimento do comportamento econômico agregado, as leis econômicas que o regem e sua evolução histórica.

A Macroeconomia é considerada uma disciplina complexa e central destes cursos, e impõe grandes desafios em seu ensino, sendo uma construção também histórica, cultural, social e política, onde os estudantes têm dificuldades para sua compreensão sistêmica e aplicação prática por sua abrangência e requerimento de análise permanente, então a apresentação dos temas, a leitura e discussão dos textos relacionados, o estudo e a metodologia tradicionais, de casos e reflexões de situações em separado, não são suficientes para um estudo a profundidade das temáticas, e não responde por completo aos objetivos educacionais de desenvolvimento humano e aprendizagem significativa que forma uma mundivisão capacitada para superar os desafios da sociedade em sua fluência.

A ABP teve suas origens na Faculdade de Medicina da Universidade de McMaster no Canadá, na década de 1960, e foi expandida depois para muitas escolas de Medicina, transbordando das ciências da saúde para o universo disciplinar/curricular das diferentes áreas do conhecimento em todo o mundo, incluindo Brasil (MITRE et al, 2008; SIMAS e VASCONCELOS, 2010); estabelecendo, com sua inclusão, uma mudança na estrutura metodológica de ensino, centrada no aluno no processo de ensino-aprendizagem, como estratégia onde os estudantes trabalham com o objetivo de solucionar problemas através de estudos de caso previamente apresentados (GIL, 2006), estudos que se integram visando sempre o entendimento do todo. Assim, o estudo dos problemas leva à aprendizagem do todo macroeconômico. Ao focar no caso estudado o aluno não perde a compreensão de que este e cada caso estão inseridos numa realidade multicomplexa enquanto unidade total.

Desta maneira, a ABP promove o desenvolvimento do pensamento crítico, com a criação de uma atmosfera de indagação mútua e continuada entre o educador e o aluno, em que se apresentem e se resolvam problemas verdadeiros, retirados da realidade econômica concreta, onde os conteúdos curriculares disciplinares têm função vetora e mediadora, preparando os estudantes para a vida social, profissional e produtiva. Assim, as aprendizagens são significativas, superando a insatisfação e a barreira que brotam da descontextualização dos conceitos, do artificialismo dos exemplos suaves, que originam

hiatos entre a preparação/formação profissional e a experiência no mundo real e do trabalho. Anulando o divórcio entre o aprendido dentro do ambiente universitário e o vivido no cotidiano social.

Por sua vez, a ABP responde aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio social envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, condensando em uma via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998), num percurso que não só é desenvolvido em busca de um resultado e sim de um processo autônomo, de trabalho conjunto e de retroalimentação permanente, pelo caminho de aprender a aprender.

Esta metodologia ativa requer do educador que adota a ABP um planejamento, uma execução e uma avaliação integradas, cuidadas para o sucesso desejado, ainda que os ocasionais erros em sua implementação também façam parte do processo e devem ser reintegrados como aprendizagem.

A ABP foi trabalhada com estudantes de diferentes turmas na disciplina de Macroeconomia dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Veiga de Almeida - campus Cabo Frio durante o segundo semestre do ano 2015. Ainda que esta disciplina, enquanto componente curricular, esteja prevista dentro da malha curricular para o quarto semestre, é usual ter turmas com alunos de sexto a décimo períodos, devido às repetências em razão da complexidade de seu aprendizado e exigências matemáticas e analítico-lógicas. Essa complexidade associada a um ensino tradicional pode ser impeditiva da apreensão do conteúdo necessário, levando ao insucesso na aprovação e à repetência.

A implementação desta metodologia se apresentou mediante um esquema cíclico com três etapas: planejamento, execução e avaliação:



Fluxograma 1
Ciclo Metodológico ABP

A forma cíclica é explicada por sua característica de ser um processo permanente da aprendizagem, onde os resultados de um tema trabalhado é um produto para o desenvolvimento do outro, pela inter-relação que tem os diferentes conteúdos da disciplina, interagindo com outras disciplinas, daí que esta estratégia propicia um ambiente dentro da interdisciplinaridade.



Fluxograma 2
Progressividade Operativa da Metodologia ABP

O planejamento iniciou desde a aula inaugural, onde, além de apresentar a disciplina com seus objetivos, ementa e programa, conteúdos e formas de avaliação, se criou um tempo necessário para discutir esta estratégia pedagógica com seus aspectos históricos, conceituais, metodológicos e os requerimentos de seu desenvolvimento, destacando a necessidade de estudo independente, de trabalho em equipe, da atitude de curiosidade permanente que leva a um questionamento constante e à pesquisa e reflexão como os caminhos que possibilitam o entendimento do todo macroeconômico contemporâneo, e o consequente descobrimento de soluções e respostas aos problemas reais que desafiam a economia produtiva.

Para a adequação dos conteúdos à metodologia ABP, os diferentes temas foram reorganizados em unidades-módulos temáticos, que incluem a determinação e o comportamento dos grandes agregados macroeconômicos: renda, sua distribuição e processos de concentração, distribuição e acumulação; produção e produtos; níveis de preços e inflação, condições de concorrência e oligopolização; níveis de emprego e desemprego; relações entre lucros e salários; poder de compra; moeda e massa monetária; taxa de juros; crédito; níveis de endividamento e poupança; crescimento econômico; ciclos de crescimento e crises; balança de pagamentos; taxa de câmbio e estoque de moedas estrangeiras etc.

Ao final das aulas, se propõe um roteiro de elaboração própria com os itens enunciados, incluindo um cronograma com o percurso a seguir, visando a maximizar o aprendizado, expandindo-o para além da sala-de-aula.

O roteiro que foi insumo essencial no desenvolvimento desta metodologia dentro da disciplina se sustentou nos autores Bridges (1992); Barell (1999); Branda (2001); Ortiz et al (2007); Hung, Jonasses e Liu (2008); Evensen e Hmelo (2013). Desta maneira estabeleceu-se as seguintes fases para a etapa de execução da ABP:

TABELA 1

Fases de Execução da Aprendizagem Baseada em Problemas

Fases de Execução da ABP		
Fase	Descrição	Atividades
Formação do grupo tutorial.	O grupo tutorial constitui o grupo de trabalho para cada módulo temático, estando sob a coordenação de um participante como facilitador da discussão e organização do grupo e suas atividades em cada fase, com a colaboração de um secretário que realiza as anotações pertinentes para auxiliar a ordem das diferentes tarefas. Estas funções devem ser exercidas por distintas pessoas para garantir a experiência à maior parte dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> - A turma deve distribuir-se em grupos de 8 a 10 pessoas. - Cada grupo deve estabelecer suas diretrizes de trabalho: tempos e espaços de reunião, regras de convivência. - Os participantes estabelecem suas funções: coordenação, secretariado.
Apresentação do problema ou situação problema pelo tutor Discussão inicial.	De acordo com a unidade temática o tutor apresenta uma situação-problema ou caso, entregando o material a cada grupo tutorial. O problema está organizado para gerar questionamentos, dúvidas, curiosidades e encontrar respostas e soluções críticas. O material é um texto em forma narrativa e pode ser auxiliado com fotografias, gráficos, recortes de jornais, entre outros.	<ul style="list-style-type: none"> - O grupo tutorial faz a leitura inicial do material. - Inicia-se uma discussão do problema baseado em conhecimentos prévios (experiências, outras disciplinas, leituras anteriores). - Elabora-se um <i>brainstorming</i> ou tempestade de ideias para estabelecer linhas-chave. - Distribui-se a informação obtida em quatro categorias: descobertas importantes, hipóteses, informação adicional requerida, questões-objetivos de aprendizagem. - Acrescenta-se a informação desconhecida, requerida e os conceitos necessários para a compreensão do tema são distribuídos dentro do grupo para ser pesquisada. - Concretizam-se os objetivos de aprendizagem e as hipóteses. - Completam-se as tarefas assinaladas e a pesquisa relacionada ao tema durante a fase de estudo autodirigido.

	<p>Nesta fase uma segunda discussão tem espaço à luz de um trabalho de pesquisa formal em interrelação ao conhecimento prévio exposto na fase anterior, gerando conhecimento novo.</p> <p>O tutor redireciona ideias e conceitos que os participantes esqueceram ou não foram trabalhados e pode proporcionar elementos complementares para a solução do problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada participante do grupo tutorial deve discutir o aprendizado em seu estudo independente. - Reexamina-se a situação-problema com os novos conhecimentos adquiridos. - Geram-se hipóteses adicionais e rejeitam-se outras, baseando-se no aprendizado. - As aprendizagens devem se integrar baseadas em nova leitura e os elementos da tutoria se distribuem em novas tarefas.
<p>Discussão final, Conclusão Avaliação.</p>	<p>Nesta última fase, o encontro do grupo tutorial exporá aos outros grupos tutoriais suas conclusões sobre a situação-problema, suas reflexões e análises respectivas.</p> <p>O tutor direciona as conclusões e avaliação final da metodologia e o processo.</p> <p>Os produtos da solução do problema da unidade temática será conhecimento requerido e útil para a seguinte unidade temática.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os participantes do grupo tutorial fazem uma discussão final e integram as aprendizagens, propõem conclusões e a avaliação final. - O coordenador de cada grupo tutorial apresenta os produtos do grupo aos outros grupos. - O tutor direciona a discussão final da unidade temática.

Dentro desta experiência em particular, o tempo estabelecido para cada fase foi concertado com os estudantes de acordo com a complexidade da unidade temática, mas também da adaptação à nova metodologia utilizada.

Na ABP, o papel do professor é de tutor, quem orienta os grupos tutoriais ao sucesso das diferentes fases mediante as seguintes funções específicas: Colabora na construção de conhecimento elaborando perguntas e orientações específicas do tema segundo requerimentos, soluciona problemas relacionados, assiste a aprendizagem autodirigida. Por ser uma proposta nova na disciplina o número de tutorias realizadas foi livre, incluso foi disponibilizado um blog com encontros virtuais de frequência semanal, onde os estudantes tiveram a possibilidade de aclarar dúvidas de seu estudo independente ou desenvolvimento de atividades do grupo tutorial.

Por último, a etapa da avaliação que inicia na etapa mesma da execução, é uma avaliação formativa, presente durante todo o processo; tem como objetivo obter informação que permita reorientar as ações e tomar decisões em busca de um melhoramento contínuo. Deve dar aos estudantes um sentido de acompanhamento no seu desenvolvimento e planejamento conjunto de solução de inconvenientes no processo de ensino-aprendizagem, mas também de um reforço aos resultados alcançados individuais

e grupais. Na ABP, é importante a avaliação do desenvolvimento do grupo tutorial enquanto objetivos, meios e conteúdos da aprendizagem e do ambiente do processo incluindo a relação entre os participantes do grupo e do grupo com o tutor.

Por sua vez, na busca de autonomia dos estudantes, como um dos objetivos principais desta metodologia, é necessária a autoavaliação, individual e de grupo, refletindo criticamente sobre seus avanços em relação ao trabalho colaborativo, capacidade crítica e resolutive, estudo independente e socialização dentro do processo.

As informações da etapa da avaliação e as ações empreendidas dentro desta, ao igual que a avaliação final da última fase de execução são insumo para o planejamento do desenvolvimento da unidade temática seguinte e, portanto, o próximo exercício da ABP, por isso é uma estratégia com estrutura cíclica. Assim mesmo, na etapa do planejar é dado um espaço para discussões e esclarecimentos em relação a aprendizagens e dificuldades enquanto a metodologia, constituindo um processo em permanente construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ABP é uma metodologia ativa que permite ao estudante apropriar-se de seu processo de aprendizagem e construir conhecimento numa sociedade complexa e dinâmica com tradição educativa de passividade, acumulação de informação descontextualizada, deficiências na formação de senso crítico e altas demandas mediadas por desafios impostos pela globalização.

O desenvolvimento desta metodologia na disciplina de Macroeconomia dos cursos de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Veiga de Almeida constituiu um sucesso dentro do processo ensino-aprendizagem na compreensão desta ciência, onde a visão transcendente da economia permitiu uma abordagem histórica, cultural, social e política, como determinantes das reais situações econômicas atuais.

Desta maneira, como resultados do processo e resultado final avaliado ao término do semestre, os estudantes protagonistas nesta estratégia pedagógica reafirmam, nos relatos de suas experiências, as vantagens citadas na literatura científica da Aprendizagem Baseada em Problemas, método inovador que visa ser uma das formas de mediar a aprendizagem significativa, contextualizada, crítica, em um trabalho colaborativo e que possibilita a construção de conhecimento e a reflexão crítica das situações sociais.

Enquanto benefícios da metodologia, os estudantes referiram como principal a união teoria-prática, numa disciplina de difícil compreensão com métodos tradicionais de ensino, o equilíbrio destes dois elementos através da identificação, da análise de problemas e do estímulo constante para elevar a capacidade para formular perguntas e buscar informações para adquirir novo conhecimento e responder criticamente os questionamentos, é uma preparação não somente para uma vida profissional num mundo competitivo, mas na resolução dos problemas da vida cotidiana.

Por outro lado, a construção de conhecimento baseado na indagação de saberes prévios, a pesquisa de novas informações e a consolidação de aprendizagens individual e coletivamente, sinalizou o trabalho colaborativo e a aprendizagem significativa, somado ao espaço dialógico mediado pelo professor-tutor, que em contínua disposição de orientação, de retroalimentação e de interesse no estudante como ser humano, faz tangível o que o educador Paulo Freire afirma: “não se pode encarar a educação a não ser

como um que fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros” (FREIRE, 1960, p. 23).

Entretanto, como todo caminho novo, em especial na área de educação, a adoção desta metodologia apresentou algumas dificuldades iniciais, como a rejeição por alguns estudantes, irregular percepção de alta complexidade e a natural falta de rotina de estudo independente e desenvolvimento da capacidade reflexiva em situações específicas. Essas limitações, ao longo do processo, receberam tratamento buscando diminuí-los e superá-los pelo trabalho colaborativo e espaço de socialização fomentado permanentemente.

Igualmente, a ABP permite a interdisciplinariedade que decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social (Frigotto, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARELL, J.. **El Aprendizaje basado en problemas, Un enfoque investigativo**. Buenos Aires: Editorial Manantial, 1999.
- BRANDA, L. (2001) **Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad**. In: **Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001**. Jornadas de Cambio Curricular de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Organización Panamericana de la Salud (pp. 79-101).
- BRIDGES, E. M.. **Problem Based Learning for Administrators**. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon, 1992
- DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, 1998.
- EVENSEN, D. H. HMELO, C. E. (editores). **Problem-Based Learning, A research perspective on learning interactions**. New York: Routledge, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Introdução ao Papel da Educação na Humanização**. In: **Revista Paz e Terra, nº 9, São Paulo: Ed. Paz e Terra, s/d**.
- FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. **Ideação**. In: **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste-Campues de Foz de Iguaçu, v. 10, n. 1, 2008**.
- GIL, A. C.. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2006.
- HUNG, W. JONASSEN, D. H. LIU, R. **Problem-based learning**. In: **Handbook of research on educational communications and technology, v.3, 2008, p. 485-506**.
- MITRE, S. M. et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. São Paulo: Ciência & Saúde Coletiva. 13 (suplemento 2), 2133-2144, 2008.
- ORTIZ, J. A. M. ET AL. **Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional**. In: **Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria**. Vol. 3. N.º2, Madrid, 2007.
- SIMAS, Carolina; VASCONCELOS, Fernanda. **Método ABP na medicina: origem e desdobramentos**. **ComCiência**, Campinas, n. 115, 2010. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542010000100002&lng=es&nrm=iso>. Acessado em 27 de fevereiro de 2016.

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE UM MODELO ALTERNATIVO DE VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM APLICADO À DIFERENTES ESFERAS DA EDUCAÇÃO

*Diego Ferreira de Oliveira*¹

*Lorena de Magalhães Barata*²

*Lia da Costa Alvim*³

RESUMO: O presente artigo relata a importância de diferentes métodos de avaliação, que fogem do modelo original, e que despertam um interesse interpessoal no universo acadêmico. O objetivo é avaliar o uso desse método alternativo, em sala de aula, assim como a sua eficiência, visando o rendimento dos alunos e experiência coletiva por parte deles. Foi utilizado um questionário como instrumento de coleta dos dados, com a finalidade de constatar a satisfação quanto à aplicação desse novo método avaliativo. A análise dos dados revelou que a atividade aplicada trouxe resultados positivos, com médias superiores à média considerável, revelando a satisfação com os resultados propostos. Além disso, o fato de trabalharem em grupo mostrou um grande estímulo para novas experiências vividas em sala de aula.

Palavras-chaves: percepção, método, avaliação alternativa, aluno e professor.

ABSTRACT: This article describes the importance of different methods of assessment that runs from the original model just awakening interpersonal interest in the academic world. The objective is to evaluate the use of this method in the classroom, as well as their efficiency, targeting student achievement and collective experience. A questionnaire as data collection instrument was used in order to find satisfaction with the implementation of this new evaluation method. The data analysis revealed that the applied activity brought positive results, with averages above considerable media revealing satisfaction with the proposed results. Moreover, the fact of working in group showed a great stimulus for new experiences in the classroom.

Keywords: perception, method, alternative evaluation, student and teacher

¹ Docente do Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE

² Graduada em Ciências Biológicas - UNIJORGE

³ Docente do Centro Universitário Jorge Amado – UNIJORGE

1. INTRODUÇÃO

A educação passa por um grande desafio, onde assegurar profissionais atuantes em sala de aula que buscam uma formação continuada, tornando-os inovadores em sua prática, está bem abaixo do esperado. O professor reflexivo busca superar as dificuldades de seus alunos através de motivações (LÜDKE, 2005).

O docente que não busca uma formação continuada para a prática, acaba não se atualizando com os avanços tecnológicos, tornando as aulas maçantes e repetitivas.

Na prática, o professor traz para dentro da escola a mesma mediocridade de que foi vítima na universidade ou na Escola Normal. Só sabe ensinar, no modelo surrado da aula, exigindo do aluno a postura do aprendiz paciente. Como não existe a competência necessária, o ciclo se fecha em aula, prova e cola (DEMO 2004, p. 131).

A autoavaliação leva a descobrir falhas e possibilidades de melhoria. O professor após propor novos mecanismos, ou novas fontes de trabalho e matérias, deve fazer uma reflexão a respeito de seus objetivos diante das atividades. Não é apenas lançar a proposta e pronto. É necessário levantar os erros e acertos, os ganhos e as perdas, ou mesmo se foi construído ou desconstruído. A autoavaliação serve como uma maneira de promover a autorregulação. O mesmo deve ser feito pelo aluno ao final do bimestre, onde o interessante é propor que todos se autoavaliem, fazendo uma reflexão do seu aprendizado diante da proposta do professor. O professor tem um papel essencial nesse processo, debatendo as reflexões de cada estudante e mostrando as dificuldades que passaram despercebidas.

O termo avaliação de aprendizagem tem como objetivo identificar o progresso e aprendizado dos alunos na vida escolar. A avaliação é uma ferramenta que dá sentido à prática do ensino e da aprendizagem e deve estar em todo andamento desse processo de ensino-aprendizagem. Analisando, compreendendo, mostrando possibilidades, causando reflexões e ajudando o indivíduo a desenvolver-se de forma integral. Nesse sentido Libâneo (1994, p. 195) afirma, “A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem.”

Por ser um tema bastante discutido entre todos os envolvidos da escola, a avaliação tem que ser um momento de aprendizagem que permita repensar e mudar a ação, um instrumento de comunicação que facilite a construção do conhecimento em sala de aula. Segundo Luckesi (2002, p.5), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”.

Ao longo da história, a avaliação da aprendizagem tem se apresentado de diferentes formas, geralmente correlacionadas às razões que ensejaram sua prática, mas, de modo geral, “sempre foi uma atividade de controle que visava selecionar e, portanto, incluir alguns e excluir outros” (GARCIA, 1999, p.17).

Entretanto, em tempos mais próximos, a avaliação da aprendizagem passou a ser concebida e compreendida enquanto espaço e meio para consecução de diferentes finalidades: diagnosticar,

formar/acompanhar e/ou classificar, até porque, enquanto ação humana que se efetiva no conjunto das relações sociais, é “[...] impulsionada por motivos específicos e orientada por uma finalidade consciente” (FRANCO, 1991, p.11).

Avaliar não se restringe somente a fazer provas e aplicar trabalhos, a avaliação não acontece em um só momento, ela acontece o tempo todo, desde o momento que o professor entra em sala de aula, ele já faz uma avaliação ao olhar para seus alunos.

A avaliação não deve se prender ao sistema: a nota. (...) Os alunos têm sua atenção centrada na promoção. (...) Procuram saber as normas e os modos pelos quais as notas serão obtidas e manipuladas em função da promoção de uma série para outra. (...) O que predomina é a nota: não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos (LUCKESI, 1996, p. 33).

A avaliação vai além disso. Ela está dentro do processo ensino aprendizagem, professores e alunos têm que trabalhar juntos. Frequentemente, o que se percebe é que a avaliação da aprendizagem é vista como uma obrigação burocrática a ser cumprida. O ponto de vista do professor parte do seguinte princípio: “eu ensino, o aluno aprende e depois eu o avalio no final. Na verdade, a avaliação tem que acontecer constantemente, de modo que eles possam tratar possíveis dificuldades na aprendizagem, a fim de evitar que os alunos tenham sua formação defasada, de alguma forma comprometida (FERNANDES, 2009).

Para sair do hábito da aplicação de provas em todo final do período escolar, os professores acabam utilizando recursos diferentes nos métodos e instrumentos avaliativos em busca de novos caminhos no ensino-aprendizagem, posto isso, eles podem se destacar quando o assunto é inovação de métodos avaliativos na aprendizagem. O presente trabalho tem como objetivo avaliar a percepção de um método de avaliação alternativo aplicado, sob a ótica dos discentes de diferentes esferas acadêmicas por meio de um questionário e da estatística descritiva, relacionando rendimento acadêmico aos aspectos que sinalizem satisfação à atividade.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo em questão descreve, de forma experimental, a aplicação de um modelo alternativo de verificação de aprendizado desenvolvido com alunos do 1º e 3º ano do Ensino Médio (EM) de uma escola da rede estadual de ensino do estado da Bahia e do 1º e 8º semestres dos cursos de engenharia em uma Instituição de Ensino Superior particular (ES) da cidade de Salvador, no período de agosto a novembro de 2015.

2.1 DESCRIÇÕES DAS TURMAS

A turma do 1º ano A, da Escola Estadual contou com um “n” de 37 alunos durante a participação da atividade. De acordo com o registro acadêmico cedido pela diretoria, esses alunos se encontravam

na faixa de idade de 14 a 16 anos. A turma foi dividida em seis grupos, sendo que cinco grupos eram constituídos por seis alunos e um único grupo por sete alunos.

A turma do 3º ano C, da Escola Estadual, apresentou um “n” de 35 alunos. Conforme os registros cedidos pela diretoria, esses alunos estão na faixa etária de 16 a 18 anos de idade. A turma total foi dividida em cinco grupos, todos eles contendo sete alunos.

O primeiro semestre do ES era constituído por 38 alunos. Os alunos se dividiram em sete grupos. Quatro grupos com cinco componentes e três grupos com seis componentes.

A turma do 8º semestre contou com a participação de 32 alunos organizados em nove grupos. Um grupo com seis componentes, dois grupos com quatro componentes, quatro grupos com quatro componentes e dois grupos com cinco componentes.

2.2 O FORMATO DA ATIVIDADE

A avaliação foi composta por 10 questões. Cada uma das questões era composta por duas afirmativas a serem analisadas como verdadeira (V) ou falsa (F), totalizando vinte afirmativas. Essas afirmativas foram elaboradas com base no conteúdo estudado e o aprendizado adquirido ao longo do bimestre ou semestre dessas respectivas turmas.

Em seguida, foram distribuídas quatro placas por grupo, cada placa tinha uma opção de resposta. O modelo dessas placas foi caracterizado pelo tamanho da metade de uma folha de papel de ofício com seus específicos indicadores, sendo eles: Verdadeiro/Verdadeiro, Falso/Falso, Verdadeiro/Falso e Falso/Verdadeiro, representados por “V / V”, “F / F”, “V / F” e “F / V”, respectivamente. Com base nisso e separados em seus respectivos grupos, os alunos aguardavam as orientações das regras, pelos professores, para o início da atividade.

2.3 APLICAÇÕES DA ATIVIDADE

Em um primeiro momento, cada questão era lida pausadamente pelo professor e em seguida relida para que não houvesse nenhuma dúvida na hora da discussão entre os alunos de cada grupo. Foi estabelecido um tempo de 1 minuto e 30 segundos, para que eles pudessem, em grupo, discutir e fazer uma análise sobre as afirmativas.

O tempo foi cronometrado pelo professor e após um sinal, um aluno escolhido pelo grupo ficou responsável por levantar a placa com o indicativo da resposta. As placas deveriam ser levantadas simultaneamente para que não houvesse nenhum tipo de desvantagem ou desonestidade procedente dos alunos. Caso isso acontecesse, o grupo perderia o ponto da questão.

Em seguida, as respostas de cada grupo eram conferidas pelo professor e imediatamente reveladas as placas que continham a resposta correta, anunciando assim qual(ais) grupo(s) havia(am) pontuado na questão.

Após a atribuição da pontuação, as duas afirmativas da questão eram relidas e corrigidas para a turma, com a intenção de retirar as possíveis dúvidas sobre o conteúdo abordado pela questão.

O intuito de premiar com caixas de chocolate as equipes com a maior pontuação foi evitar a troca de informações entre os grupos. Quando duas ou mais equipes chegaram ao término da atividade com a mesma pontuação, a premiação foi dividida entre as mesmas.

2.4 SISTEMAS DE PONTUAÇÃO

A pontuação da atividade foi baseada em um valor estabelecido pelos membros da equipe deste trabalho, nesse caso, ficou acordado que a atividade teria um valor total de 2,0 pontos. Para tal, cada questão valeria dois décimos sendo que este valor só seria acrescido aos grupos que tivessem acertado as duas afirmativas na devida ordem, não havendo pontuação parcial.

A pontuação foi demarcada no quadro das salas de aula, com um modelo de tabela desenhado ou projetado pelo professor, onde essa tabela representava as questões, a quantidade de grupos formados para atividade, e a pontuação parcial de cada grupo. O critério para definição da equipe vencedora foi a soma da pontuação obtida pelas equipes em relação aos acertos das 10 afirmativas.

2.5 COLETAS, TABULAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Como instrumento de coleta de dados, foi elaborado um questionário composto pelo indicativo da nota e de questões inteiramente objetivas de múltipla escolha, previamente estabelecidas e desenvolvidas pela equipe deste trabalho, a fim de apurar a percepção dos alunos em relação ao modelo de avaliação aplicado. (ANEXO).

A padronização, codificação e contagem das respostas obtidas através do questionário foram interpretadas a cada questão. Tal tabulação dos dados e a estatística descritiva foram realizadas no *Microsoft Excel 2010*. Foram levados em consideração valores superiores a 50% de aproveitamento para analisar os tópicos dos dados qualitativos. Em relação à análise dos dados das notas que se refere ao rendimento dos alunos, foram levados em conta valores iguais ou superiores a 70% (notas iguais ou superiores a 1,4) de aproveitamento. Este valor foi escolhido para o trabalho, pois condiz com a média de corte para aprovação do bimestre/semestre dos alunos, tanto no EM quanto no ES. Para a análise do rendimento das turmas utilizamos os valores da mediana, entre as medidas de tendência central.

3 RESULTADOS

3.1 ANÁLISES DE RENDIMENTO

Com relação às notas, a análise da figura 01 revela que 37 alunos do 1º ano do EM, que participaram da atividade, obtiveram notas entre 1,6 e 1,8; Na turma do 3º ano do EM, os 35 alunos participantes da atividade lograram notas entre 0,8 a 1,6.

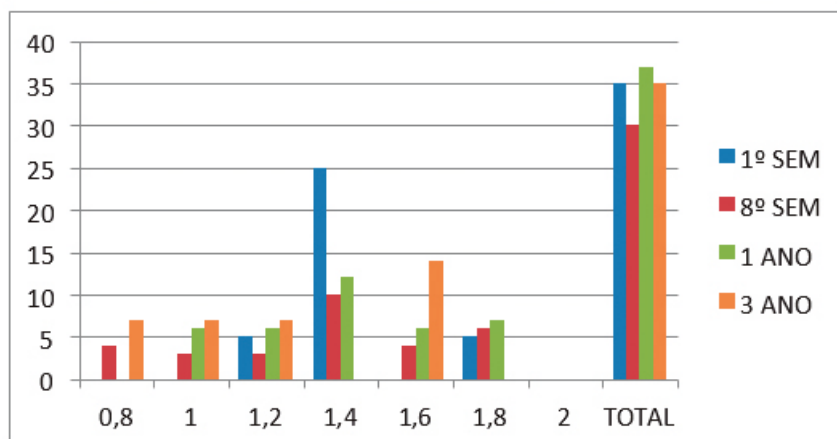


Figura 1: Número de alunos que participaram da atividade proposta por faixa de nota

No que se refere aos dados dos alunos do ES, dos 38 alunos do 1º semestre que participaram da atividade, 66% ficaram com nota 1,2; 13% tiveram notas 1,4; outros 13% ficaram com nota 1,8 e 8% não mencionaram a nota no questionário. Já na turma do 8º semestre, foram 32 alunos participantes. Desse total, 13% com nota 0,8; 9% tiveram nota 1,0 e 9% nota 1,2; a nota de 1,6 representou 31%; 19% com a nota 1,8 e 6% dos alunos não quiseram mencionar a nota do questionário.

Analisando o rendimento das turmas como um todo, os valores de mediana apresentados pelas turmas revelaram que na turma do 1º ano do EM e nas turmas do ES, mais de 50% dos alunos apresentaram um rendimento igual ou superior ao satisfatório de 1,4 (70% da nota). Embora esta mesma interpretação não possa ser feita para a turma do 3º ano do EM, onde a nota 1,6 foi mais frequente, não havendo registro desta pontuação, por exemplo, nas turmas do 1º do EM.

Tabela 01: Medidas de Centralidade das notas das turmas.

	1º ANO	3º ANO	1º SEM	8º SEM
MÉDIA	1,4	1,2	1,4	1,4
MEDIANA	1,4	1,2	1,4	1,4
MODA	1,4	1,6	1,4	1,4

3.2 ANÁLISE DA PERCEPÇÃO

Todos os alunos, tanto do EM quanto do ES, que responderam ao tópico, avaliaram que os professores foram imparciais na condução das atividades e no cumprimento das regras durante a realização da avaliação (tabela 02).

Tabela 02: Percepção dos discentes quanto à condução da atividade.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%
B	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; O professor foi imparcial e justo na execução da atividade e no cumprimento das regras. B; O professor foi parcial e beneficiou alguns grupos na execução da atividade e no cumprimento das regras

No quesito conteúdo ministrado, 100% dos alunos do EM e ES que responderam ao questionário mostraram que alto percentual do conteúdo da atividade foi fiel ao assunto das aulas teóricas, ministrada pelo professor em sala de aula (tabela 03).

Tabela 03: Percepção dos discentes quanto à abordagem do conteúdo ministrado em sala, presente na atividade.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%
B	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
C	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; O conteúdo da atividade foi completamente fiel ao assunto das aulas teóricas. B; Parte do conteúdo foi trabalhado em sala, porém alguns assuntos o professor não citou durante as aulas teóricas. C; O conteúdo da avaliação não condiz com o conteúdo trabalhado durante as aulas teóricas.

Quanto ao nível de dificuldade, observou-se em todas as turmas, que o mediano foi a resposta mais prevalente (tabela 04).

Tabela 04: Percepção dos discente quanto ao grau de dificuldade atribuído à atividade.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%
B	6	16%	4	12%	4	10%	2	6%
C	25	68%	25	71%	30	79%	28	88%
D	6	16%	5	15%	3	8%	1	3%
E	0	0%	1	3%	0	0%	0	0%
NÃO MARCOU	0	0%	0	0%	1	3%	0	0%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; Muito fácil. B; Fácil. C; Mediano. D; Difícil. E; Muito difícil.

De modo geral, a maioria dos participantes da atividade, independentemente do tipo de turma e semestre, julgou a quantidade de questões satisfatória (tabela 05)

Tabela 05: Percepções dos discentes referentes à quantidade de questões elaboradas para a atividade.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	0	0%	0	0%	0	0%	0	3%
B	1	3%	2	6%	0	0%	1	3%
C	26	70%	21	60%	35	92%	27	84%
D	10	27%	11	31%	2	5%	4	13%
E	0	0%	1	3%	1	3%	0	0%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; Pouquíssimas. B; Pouco. C; Número apropriado. D; Poderiam ter algumas mais. E; poderia ter muito mais.

Quanto ao valor da atividade, a resposta mais frequente foi a de que os valores acordados pela atividade eram proporcionais para todas as turmas, porém, para a turma do 3º ano do EM estes valores ficaram abaixo dos 50% estabelecidos como critério de satisfação, pela equipe deste trabalho (tabela 06).

Tabela 06: Percepção dos discentes quanto ao valor das questões da atividade.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	12	32%	12	34%	11	29%	1	3%
B	3	9%	7	20%	1	3%	4	13%
C	22	59%	16	46%	26	68%	27	84%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; Poderia valer mais, por ser um trabalho em equipe, o que dificulta a interação dos componentes. B; Poderia valer menos, por se tratar de um trabalho em grupo e não representar a minha nota particular. C; O valor proporcional as vantagens e desvantagens proporcionadas por um trabalho em grupo

Considerando a relação da satisfação quanto à atividade, a análise dos dados mostra que todas as turmas relataram com maior frequência, que gostou da atividade e esse tipo de avaliação poderia acontecer mais vezes ao longo do período letivo (tabela 07). De todos os alunos que responderam ao tópico, apenas um aluno relatou não gostar da atividade aplicada. Os demais, de alguma forma

demonstraram satisfação quanto ao modelo proposto, sendo “gostaria que esse tipo de atividade fosse refeita mais vezes em sala...” a resposta mais frequente entre as quatro turmas.

Tabela 07: Análise da satisfação dos alunos quanto a método de avaliação aplicado.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	29	78%	29	83%	33	87%	29	91%
B	8	22%	6	17%	5	13%	2	6%
C	0	0%	0	0%	0	0%	1	3%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; Gostei da atividade e gostaria que repetisse mais vezes ao longo do bimestre/semestre. **B;** Gostei da atividade, porém uma única vez no bimestre/semestre é o suficiente. **C;** Não gostei do modelo da atividade, acho que não deveria ser aplicada em nenhum momento do semestre.

Relacionando as notas com a satisfação à atividade (tabela 08), percebemos que entre os alunos que obtiveram notas entre 1,0 e 1,8, todos demonstraram gostar da atividade, e o desejo de que a atividade se repetisse outras vezes ao longo do bimestre/semestre foi a resposta mais frequente entre todos os grupos de notas.

Tabela 08: Relação entre as notas dos discentes e os índices de satisfação com o método de avaliação aplicado.

VALOR	A	%	B	%	C	%	TOTAL
S/N	5	100%	0	0%	0	0%	5
0,8	4	36%	6	55%	1	9%	11
1	13	81%	3	19%	0	0%	16
1,2	19	90%	2	10%	0	0%	21
1,4	40	85%	7	15%	0	0%	47
1,6	24	100%	0	0%	0	0%	24
1,8	15	83%	3	17%	0	0%	18
2	0	0%	0	0%	0	0%	0

A; Gostei da atividade e gostaria que repetisse mais vezes ao longo do bimestre/semestre. **B;** Gostei da atividade, porém uma única vez no bimestre/semestre é o suficiente. **C;** Não gostei do modelo da atividade, acho que não deveria ser aplicada em nenhum momento do semestre.

Observando os dados da condição ao trabalho em equipe (tabela 09), as turmas comprovaram, com seus respectivos percentuais, que gostaram de trabalhar em equipe, que se sentiram beneficiados pelo trabalho em grupo, pois aproveitaram o conhecimento dos colegas para assuntos que não dominavam.

No entanto, uma parcela menor de alunos gostou de trabalhar em equipe, porém escolheriam a avaliação convencional como opção, pois acreditavam que teriam notas melhores, e outros ainda afirmaram que não gostaram de trabalhar em equipe, mas em termo de avaliação era mais interessante que o modelo convencional. Em nenhuma das turmas a avaliação convencional demonstrou ser a alternativa preferida, comparada ao modelo de atividade proposto por este trabalho, até mesmo entre os alunos que não gostam de trabalhar em grupo.

Tabela 09: Percepção dos discentes quanto à condição do trabalho em equipe.

INDICADORES	1º ANO	%	3º ANO	%	1º SEM	%	8º SEM	%
A	29	78%	21	60%	33	87%	25	78%
B	3	9%	8	23%	4	10%	6	19%
C	5	13%	6	17%	1	3%	1	3%
D	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL	37	100%	35	100%	38	100%	32	100%

A; Gosto de trabalhar em equipe. Sentir-me beneficiado pelo trabalho em grupo, pois pude aproveitar o conhecimento dos colegas para os assuntos que não dominava. **B;** Gosto de trabalhar em equipe, porém preferia uma avaliação convencional, pois acredito que tiraria uma nota melhor. **C;** Não gosto de trabalhar em equipe, mas se tratando de avaliação, é mais interessante do que o modelo convencional. **D;** Não gosto de trabalhar em equipe. Preferia uma avaliação convencional

4 DISCUSSÃO

O bom rendimento das turmas, associado aos níveis medianos de dificuldade, foi fundamental para isentar as análises dos demais tópicos do questionário de quaisquer vieses relacionados a um desempenho ruim de qualquer uma das turmas, assim como possibilitou a relação entre elas.

Segundo o parecer dos alunos, todos os professores que aplicaram a atividade foram fiéis ao conteúdo trabalhado em sala e totalmente imparciais na condução e execução do método avaliativo, sem que tenham agido em benefício de qualquer equipe ou descumpriram as regras acordadas para atividade. Segundo Aquino (1996), a relação professor-aluno é muito importante, a ponto de estabelecer posicionamentos pessoais em relação à metodologia, à avaliação e aos conteúdos reforçando a ideia de que relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos. O professor como facilitador do aprendizado sempre que puder deverá buscar a motivação de seus alunos.

Foi possível notar que quando o questionário se referiu ao grau de dificuldade e a quantidade de questões, as turmas demonstraram que a atividade continha questões de dificuldade mediana e um número apropriado de questões elaboradas. Mesmo a interpretação da fidelidade ao conteúdo ministrado em sala ter sido unânime em todas as turmas, um possível viés neste trabalho é a subjetividade das classificações dos níveis de dificuldades propostas neste tópico do questionário, não deixando claro se a

classificação indicada pelos alunos se refere à forma como a questão da atividade foi elaborada ou quanto à segurança deste aluno para responder ao conteúdo questionado.

Embora não tenha sido avaliado, acreditamos que evitar usar termos complexos ou que às vezes podem ser desconhecidos pelos alunos, como um termo científico (quando não se fizer necessário), pode ser recomendado, uma vez que o canal ou meio do processo de comunicação do professor com a turma é a linguagem verbalizada, facilitando a compreensão da afirmativa no tempo proposto pela atividade. De acordo com Mortimer (1998, p. 115), a compreensão do aluno para o novo significado proferido pelo professor se faz ao dialogar com ele, ao carregá-lo com suas próprias palavras, seus próprios significados.

Mesmo a justa proporcionalidade das questões para um trabalho em grupo, ter sido notificado como a resposta mais frequente para a turma do 3º EM, não atingir estes 50% nos leva a entender que dentre todas as turmas aqui estudada, esta apresenta uma discordância um pouco mais evidente quanto ao valor de se trabalhar em grupo.

Analisando os resultados do trabalho em grupo, as respostas mais frequentes atestaram o gosto por essa atividade e a sensação de poder se beneficiar do trabalho cooperado. A segunda resposta mais frequente infere uma rejeição ao trabalho em equipe, mas assim como a anterior, ressalva os benefícios do trabalho em grupo para uma atividade avaliativa.

Nesse tópico, podemos apontar como consequência, os alunos que não tem domínio do conteúdo e acabam sendo beneficiados pelo trabalho em grupo. Segundo Brannick e Prince (1997), o grupo é autodirecionado e compartilha recursos para atingir metas bem definidas em termos de tempo e de tarefas, ao passo que as equipes desenvolvem funções bem estabelecidas a fim de atingir um objetivo coletivo e desejado.

O trabalho em equipe pode ser visto: de maneira positiva, porque pode ajudar na interação e no compartilhamento de conhecimento entre os participantes. Souza, Tanji e Machado (2011) relatam que as dinâmicas de grupos são ferramentas importantes e valiosas por proporcionar o manejo do ensino, e poderem ser executadas de maneiras diversificadas à rotina acadêmica.

Mas, pode se verificar também aspecto negativo, porque possibilita que alunos desmotivados se beneficiem sobre outros da mesma equipe, de forma acomodada e não contribuinte para o grupo. Os alunos que se beneficiam do esforço ou do conhecimento dos demais, durante um trabalho em grupo, os chamados “escorões”, também foram observados por Melo (2005), em um estudo que avaliou as percepções dos docentes e discentes na execução de trabalhos em grupo na Universidade Federal de Pernambuco.

Embora não haja trabalhos que relatem a mudança de rendimento individual dos alunos após a interação com outros alunos, em um modelo de avaliação em grupo, acreditamos que mesmo se beneficiando momentaneamente da atividade em questão, os alunos “escorados” podem enxergar, entre eles e os demais componentes do grupo, a disparidade do conhecimento sobre assuntos cobrados na atividade e consequente necessidade de estudar mais.

Analisando a satisfação da atividade pela estratificação das notas dos alunos, até mesmo os que ficaram com a nota abaixo da média de aprovação (0,8 a 1,2), gostaram da atividade e quiseram que esta fosse aplicada, no mínimo, uma vez no bimestre/semestre. Isso nos leva a crer que optar por métodos avaliativos

alternativos, quando possível, é uma maneira de inovar e tentar sair um pouco da linha do modelo convencional de avaliação, sendo esta, uma maneira de atrair o interesse e conhecimento dos alunos através de atividades que tenham praticidade e diversão. Segundo Souza (2015), independentemente do recurso avaliativo em questão, o professor é o sujeito capaz de mediar o aprendizado e torná-lo mais atrativo, divertido e interessante para os alunos.

Um único aluno do 8º semestre do ES (pertencente ao estratificado 0,8) não aprovou a experiência. A análise dos nossos dados nos leva a crer que a insatisfação de deste único aluno venha do baixo rendimento na atividade (40%), uma vez que, não foram sinalizadas insatisfações quanto ao trabalho em grupo a ponto de existir uma preferência pela avaliação convencional, ou um julgamento da atividade, por parte deste aluno, como um método inapropriado para níveis avançados do ES.

Do total de 142 alunos participantes da atividade, mais de 99% relataram que gostaram da atividade. Embora não tenha sido quantificado, relatos entusiasmados, por parte dos alunos, a respeito do acompanhamento da pontuação e do conhecimento da nota logo ao término da atividade, também possam ter contribuído positivamente para a boa a avaliação da atividade.

5 CONCLUSÃO

O presente trabalho conclui que a utilização de modelos alternativos de verificação de aprendizado, como o proposto neste estudo, que estimulem a habilidade do trabalho em grupo e fujam ao modelo tradicional documentado, pode ser uma alternativa eficiente, estimuladora e menos maçante de se registrar quantitativamente saberes e são recomendados para o processo de ensino-aprendizado, em qualquer esfera do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALBUQUERQUE, T.S. Avaliar: força construtiva da qualidade da escola. **Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Recife: UFPE/ FUNDAJ, 1993/1994.
- BRANNICK MT & PRINCE C, Uma Visão Geral de Medição de Desempenho Team em MT Brannick, E Salas & C Prince (eds) **Avaliação de Desempenho da equipe e Mensuração**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah. 1997
- DEMO, Pedro. Teoria e prática da avaliação qualitativa. **Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação**. Curitiba, Paraná, 2004. p.156-166.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- SOUZA, J; TANJI, J; MACHADO, B. **A influência da dinâmica de grupo no ambiente escolar do ensino fundamental**. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar - 25 a 28 de Outubro de 2011. Anais Eletrônicos. CESUMAR – Centro Universitário de Maringá Editora CESUMAR Maringá – Paraná - Brasil
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.
- LUDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Cadernos CRUB, Brasília, DF, p. 5-95, 1994.
- LÜDKE, M. A. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas)**. Cadernos Crub, v.1, n.4, p.5-95, 2003.
- MELO, Kátia Leal Reis. **É em grupo ou individual, professor? A prática de trabalho em grupo no Centro de Educação da UFPE sob duas óticas: docente e discente**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco.
- MORTIMER, E. F. **Sobre chamas e cristais: a linguagem científica, a linguagem cotidiana e o ensino de Ciências**. In: CHASSOT, A. e OLIVEIRA, J.R (Org.). *Ciência, Ética e Cultura na educação*. São Leopoldo: Unisinos, p.95-118, 1998.
- SMOLE, K, S, M.I; MILANI, E. **Cadernos de MATHEMA - jogos de Matemática - 6º a 9º**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SOUZA, Renata Beduschi. **O uso das tecnologias na educação**. Disponível em < <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/5945/o-uso-dastecnologiasnaeducacao.aspx>> Acesso em 07 dezembro 2015.

A RELAÇÃO ENTRE O LÚDICO E A AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA ED. INFANTIL: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Silvanne Ribeiro¹

Danúzia Neves Costa Brito²

RESUMO: O presente artigo versa sobre a contribuição da ludicidade na aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita na Educação Infantil. Mais especificamente, procurou-se elucidar questões sobre a relevância de atividades lúdicas no processo de aprendizagem relacionado à escrita, como também refletir acerca de saberes e habilidades que o pedagogo precisa desenvolver para alfabetizar letrando. Para tanto, propõe-se uma reflexão sobre a apropriação da linguagem escrita de maneira significativa e contextualizada, considerando-se o lúdico como essencial na promoção da aprendizagem. Conclui-se que muitas propostas pedagógicas ainda apresentam resistências em utilizar o lúdico e que o pedagogo necessita apropriar-se de teorias e saberes diversos sobre o desenvolvimento da criança, a fim de contribuir de maneira eficaz para o processo de ensino-aprendizagem infantil. Nesse percurso, considera-se a importância de não desvincular a aprendizagem da linguagem escrita de momentos prazerosos permeados pela função lúdica e a urgência de construções de didáticas mais eficazes no processo de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ludicidade. Formação docente.

ABSTRACT: This article deals with the contribution of playfulness in the acquisition and development of written language in kindergarten. Specifically, it sought to clarify questions about the relevance of recreational activities in the learning process related to writing, but also reflect on knowledge and skills that the teacher needs to develop literacy. Therefore, we propose a reflection on the appropriation of written language in a meaningful and contextualized way considering the playful as essential in promoting learning. We conclude that there is still resistance in the playful use in educational proposals and the teacher needs to take ownership of various theories and knowledge about child development, to contribute effectively to child teaching-learning process. Along the way we consider the importance of not extricate learning the written language of pleasant moments pervaded by the playful function and the urgency of more effective teaching constructions in literacy.

Keywords: Literacy. Playfulness. Teacher training

¹ Mestre e Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação pela Universidad de Barcelona – Espanha, Pedagoga pela Universidade Católica do Salvador, Professora Adjunta de curso de graduação e Pós-graduação da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública e do Centro Universitário Estácio da Bahia.

² Pedagoga pela Faculdade da Cidade do Salvador, especialista em Psicopedagogia pela Fundação Visconde de Cairú, professora da rede Municipal de Educação de Camaçari.

INTRODUÇÃO

O ato de brincar é essencial para o desenvolvimento humano, sobretudo o infantil. É brincando que as crianças significam e ressignificam as vivências e experiências do seu cotidiano, trabalham os medos e os anseios, potencializam suas descobertas, lidam com seus sentimentos, organizam e incrementam o seu pensamento e sua linguagem. Porém, nem sempre se deu a devida importância a essa atividade lúdica. É sabido por uma série de estudos (BROUGÈRE, 1998, 2004; KISHIMOTO, 1994) que a presença do lúdico nas práticas pedagógicas possibilita às crianças, principalmente das turmas de Educação Infantil, uma aprendizagem mais significativa, pois permite que tal aprendizagem seja construída a partir do mundo simbólico das crianças, feito relevante para o fomento do desenvolvimento biopsicossocial infantil. A clássica teoria de Ausubel já nos revelava que aprendizagem significativa é aquela que ocorre à medida que há interação entre os conhecimentos prévios e novos do aprendiz, de forma não arbitrária e não literal (Ausubel, 2000). Para isso acontecer deve haver, por um lado, uma propensão do indivíduo em adquirir novos conhecimentos, mas por outro, um tema que lhe seja revelador, uma situação de ensino real e potencializadora, considerando a cultura da criança, além de situações de uso social do assunto a ser aprendido. Tratando-se especialmente de crianças pequenas, o processo educativo se vê favorecido com o uso da atividade lúdica.

As brincadeiras e os jogos, considerados como atividades lúdicas próprias da infância, oportunizam à criança leituras e releituras sobre o mundo em que vivem e revelam as aprendizagens já adquiridas, bem como suas inquietações, possibilitando dessa forma a aquisição de novas habilidades. Isso nos permite dizer que o lúdico deve ser, ou ao menos deveria ser, um meio de intervenção utilizado constantemente em práticas pedagógicas direcionadas às turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por outro lado, e constantemente, a criança constrói conhecimentos e hipóteses sobre a cultura escrita a qual está inserida. Desde os estudos da Psicogênese da Língua Escrita – nome proveniente da tradução ao português do livro das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984) – e sua teoria para explicar o processo de alfabetização que evidencia como as crianças adquirem e pensam sobre a escrita, os educadores tentam construções de didáticas onde possibilitem ampliar os conhecimentos das crianças acerca desse processo, ao mesmo tempo que lhes permitam praticá-la nas suas mais diversas manifestações sociais. Contudo, os desafios ainda são muitos, um deles consiste na resistência dos docentes em permitir que o lúdico ganhe uma maior evidência nas práticas pedagógicas, associando o mesmo a momentos recreativos sem consonância com a promoção de desenvolvimento e aprendizagem.

Considerando as crianças como leitoras e escritoras em formação e a importância da ludicidade para sua aprendizagem, propõe-se aqui uma reflexão e inclusão do lúdico no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Pretende-se, através de uma revisão de estudos realizados sobre o tema, entender como as atividades lúdicas podem se tornar um instrumento de mediação no processo de aprendizagem da linguagem escrita desenvolvido com crianças da Educação Infantil. Para tal, buscou-se na presente pesquisa: a) analisar saberes e habilidades que o pedagogo precisa desenvolver a fim de articular o lúdico com suas práticas de ensino da linguagem escrita na Educação Infantil; b) identificar algumas atividades

que podem contribuir mais eficazmente para tornar as situações de aprendizagem da linguagem escrita mais significativas para as crianças.

Entende-se, nesta perspectiva, que o papel do professor é fundamental para a aprendizagem das crianças, não como proprietário absoluto do saber que transfere seus conhecimentos, mas como mediador, um facilitador que, através do planejamento e desenvolvimento de suas práticas oportuniza aos alunos a construção de aprendizagens diversas. É preciso também que o professor entenda e auxilie seu aluno a compreender a escrita como objeto cultural, que deve ser aprendido a partir de análises e reflexões e não de forma mecânica e descontextualizada.

Considera-se, portanto, que a problemática do tema apresentado nesse trabalho contribui de forma significativa para a formação do pedagogo, pois permite a reflexão sobre seu papel no processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e letramento das crianças. Permite também analisar a relevância da inovação e criatividade nas práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar, bem como repensar a urgência da articulação entre a teoria e a prática desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

MÉTODO

Compreendendo que os objetivos e questionamentos levantados durante a realização da pesquisa devem ser considerados para a escolha da metodologia utilizada na elaboração do trabalho científico, fez-se uma análise acerca dos mesmos, o que nos levou a escolher para a construção do presente estudo o método qualitativo. Tal método de pesquisa tem como finalidade entender como se dá as relações sociais em uma determinada situação e/ou diante de certo objeto. Para a investigação escolhemos a revisão bibliográfica definida por Gil (2002) da seguinte forma:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Boa parte dos estudos sobre ideologias, bem como aquela que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2002, p. 44)

Os critérios de inclusão de busca bibliográfica da pesquisa basearam-se em artigos posteriores à publicação no Brasil do livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984), bem como busca de livros e artigos publicados posteriormente pelas próprias autoras. Ademais foi incluído na pesquisa documentos oficiais como os Referências Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), livros considerados clássicos e artigos dos últimos anos selecionado a partir dos descritores do presente trabalho (alfabetização, letramento, aquisição da linguagem escrita, ludicidade e formação docente). Foram excluídos artigos publicados antes da *Psicogênese da Língua Escrita*, bem como trabalhos que não se relacionavam à temática destacada nos descritores aqui apresentados.

Assim, consideramos a pesquisa bibliográfica essencialmente importante para a construção do trabalho científico, pois permite o diálogo entre diversos autores acerca da mesma temática, seja com ideias e pensamentos que se encontram, se afirmam e se completam ou que se divergem e se confrontam. Essa dialógica proporciona um grande enriquecimento ao trabalho desenvolvido, além de permitir ao leitor uma revisão teórica do que traz a literatura especializada sobre o tema em destaque.

A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O linguista Geoffrey Sampson (1985) afirma em seu clássico livro intitulado *Sistemas de Escrita*, que escrever é comunicar ideias específicas por meio de marcas gráficas estáveis e visíveis. Sabe-se que há muito tempo os seres humanos inventaram sinais de escrita com finalidade comunicativa. Com suas diferentes tipologias e evoluções, diversos povos foram criando e recriando sistemas de escrita na tentativa de registro e de estabelecer relações com a oralidade.

Na história da humanidade há evidências que atestam que um dos sistemas de escrita mais antigos relaciona-se aos sumérios. Os egípcios criaram um sistema a princípio baseado em desenhos, onde cada produção transmitia uma mensagem diferente; os romanos também possuíam seu próprio sistema de escrita; os japoneses e chineses mantêm até hoje seu jeito próprio de escrever. Apesar de distinguirem-se uns dos outros também por suas formas de escrever, a finalidade da escrita para todos os povos é a mesma: comunicar ideias e registrá-las. Entendemos, portanto, a linguagem escrita como um objeto de construção sócio-histórico construído há milhões de anos pela humanidade e a maneira que os povos compreendem à escrita dependem da época e da sociedade em que estão inseridas.

Mas, se a escrita alfabética levou milhões de anos para ser construída pela humanidade, como exigir que a criança entenda de maneira rápida e simplória algo tão complexo como a relação estabelecida entre oralidade/escrita? Por outro lado, a inserção na cultura escrita é essencial para o sujeito contemporâneo, pois vivemos em um mundo globalizado repleto de registros gráficos, onde apropriar-se das informações diversas que correm de maneira vertiginosa faz-se necessário e urgente. Compreende-se, portanto, que para interagir nessa sociedade é preciso muito mais do que saber estabelecer relações entre os sons da oralidade e a grafia das palavras, é fundamental a aquisição de outras habilidades e competências envolvidas nesse processo.

Sendo assim, Soares (2009, P.45) afirma que: “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita.” Isso significa dizer que, saber codificar e decodificar deixaram de ser a máxima alcançada no âmbito da escrita e da leitura, sendo necessário, ao indivíduo, refletir sobre essa língua aprendida para se beneficiar de todas as oportunidades e inserções sociais que esta lhe possibilita.

Com tudo isso, identificamos a necessidade da formação de novos leitores e escritores que além de dominar o ato de ler e escrever, também tenham desenvolvidas certas habilidades, como o gosto pela leitura, a capacidade de refletir, criticar, analisar, relacionar, produzir, inferir e compreender

acerca das leituras diversas desenvolvidas, a fim de usufruir dos usos sociais da escrita. O leitor e escritor atual precisa, além de conhecer a escrita, apropriar-se dela e fazê-la um objeto de reflexão constante.

Isso significa dizer que para interagir na cultura escrita é necessário que o indivíduo, além de alfabetizado, seja também letrado. Defendemos ainda que para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à apropriação da linguagem escrita é preciso que as aprendizagens acerca da alfabetização e do letramento ocorram simultaneamente e de maneira articulada. Porém, antes de entrarmos nessa discussão entendemos que é significativo, para o estudo em questão, uma melhor compreensão sobre ambos os termos. Para tal adotaremos, brevemente, uma retrospectiva histórica, buscando conhecer a trajetória tanto da alfabetização quanto do letramento.

Iniciaremos destacando a alfabetização, definida como processo no qual as crianças apropriam-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Contudo, as discussões acerca das concepções e metodologias do processo de alfabetização são marcadas por sucessões de pensamentos baseados nas necessidades sociais e culturais de cada época. De acordo com Ribeiro (2010):

A definição de alfabetização está extremamente ligada à época. Dessa forma, o conceito é amplo, mutável, histórico. No início do século passado e em grande parte dele, por exemplo, o que se entendia como sujeito alfabetizado está muito distante da concepção atual. Escrever o próprio nome, ler e entender instruções simples eram habilidades suficientes para “ser alfabetizado” na sociedade. Sem embargo o momento atual é outro, exigindo muito mais dos indivíduos que, em uma importante parcela da população, já nascem em meio a uma intensa cultura letrada. (RIBEIRO, 2010, P. 20)

Historicamente houve três momentos marcantes na prática da alfabetização no Brasil, sendo divididos e caracterizados a partir das metodologias desenvolvidas nas turmas de alfabetização. Os dois primeiros são definidos como métodos, tendo ambos, como práticas de alfabetização atividades relacionadas ao valor sonoro da escrita, diferenciando-se apenas no que se refere ao conceito de introdução à escrita e a unidade linguística a ser trabalhada. Já o terceiro momento, desenvolvido a raiz dos pressupostos teóricos advindos da Psicogênese da Língua Escrita, considera que a aprendizagem da escrita deve ser construída a partir das reflexões do sujeito aprendente, sendo possibilitado a este uma diversidade de atividades para que se desenvolva, a fim de evoluir em suas hipóteses e criar outras novas, permitindo dessa forma avanços no processo de aprendizagem.

Se por um lado os métodos sintéticos e analíticos divergem em suas concepções quanto ao ponto de partida da alfabetização, por outro lado as duas abordagens se encontram quando defendem que a criança aprende a ler quando exclusivamente estabelece associações entre grafemas e fonemas. Ainda assemelham-se quando colocam o professor como figura central no processo de alfabetização, pois em ambos os métodos é o docente quem decide qual é o melhor caminho a seguir para se alcançar o resultado final, nesse caso a alfabetização. Em tal concepção não se cogita a possibilidade de considerar a outra parte envolvida no processo de aprendizagem, o aluno. Isso nos permite afirmar que as práticas dos

métodos são reducionistas e excludentes, considerando-se apenas os aspectos fonológicos nas relações oralidade/escrita.

Não obstante, podemos afirmar que a língua não é só fonológica como tampouco o processo de aprendizagem reduz-se ao saber docente. Os defensores dos métodos como metodologia única a miúdo se esquecem que a linguagem escrita tem outros elementos importantes para sua compreensão representados por níveis de análise da linguagem (os aspectos semânticos, sintáticos, morfológicos, entre outros que também estão envolvidos na compreensão da linguagem oral e escrita); ademais de subestimar a capacidade da criança em realizar hipóteses e testá-las nesse processo de entendimento da linguagem escrita. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1984, p.27) na teoria da Psicogênese da Língua Escrita afirmam que: “o ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético”. Porém a ênfase exclusivamente nos aspectos fonológicos vem permitindo cair no esquecimento os outros componentes da linguagem e, também, a história da criança dentro de sua cultura.

Voltando ao uso das cartilhas, com o passar dos anos a utilização exclusiva desse material no processo de alfabetização começou a ser questionada, pois, novos estudos demonstraram que as crianças refletem sobre a escrita antes de fazer as associações exaustivas entre grafemas e fonemas. A partir de então e com os impactos que a Psicogênese da Língua Escrita promoveram, pesquisadores da área, convictos da ineficiência das cartilhas, passaram a repensar a validade de seu uso nas práticas de alfabetização e letramento.

Segundo Ribeiro e Teberosky (2007, p.23): “para apropriar-se da escrita alfabética, não é suficiente apenas entender as correspondências entre linguagem oral e escrita, é necessário ir mais além. É preciso fazer da linguagem um objeto de reflexão”. Contribuindo Solé (1998) afirma que para aprender a ler e a escrever é preciso muito mais do que técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. Argumenta ainda que: “O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas” (SOLÉ, 1998, p.50).

Ferreiro e Teberosky (1984) já revelavam na Psicogênese que a direção entre o ensino e a aprendizagem deveria ser outra: a pergunta não é como se ensina a criança e sim quais suas concepções sobre o sistema da escrita, apresentando assim, outras possibilidades de alfabetização. Sem embargo, há tempos Vigotsky (1998) já trazia algumas reflexões acerca do ensino da língua escrita que converge, de certo modo, com alguns delineamentos defendidos por Ferreiro e Teberosky. Esse teórico postulava que toda criança carrega uma pré-história da escrita de sua cultura e que tal escrita, quando usada como objeto escolar, deve ter significado para os indivíduos, sendo incorporada a ela uma tarefa essencial e relevante para suas trajetórias. Segundo esse autor, as práticas de ensino de leitura e de escrita desenvolvidas em sala de aula devem estar relacionadas com a realidade dos educandos, permitindo que eles conheçam e compreendam os diversos usos sociais desse objeto de conhecimento presente na sociedade em que vivem.

Há quase 15 anos Ferreiro e González (2001) já problematizavam acerca da necessidade de recolocar a discussão acerca das práticas alfabetizadoras sobre novas bases, levando em conta que a

criança não é uma tábula rasa e que por isso sua aprendizagem não pode ser definida a partir da perspectiva do adulto. Logo, o método, seja ele sintético ou analítico não pode ser considerado como algo que produz conhecimento. Sendo assim, defende-se aqui que a aprendizagem da escrita deve ser promovida de modo que amplie e auxilie no desenvolvimento das crianças, de maneira que a insira na cultura em que vive como cidadã de direito. Tal aprendizagem vai mais além de métodos únicos e exclusivos, onde reduzem a escrita à cópia e a leitura a decifrados.

Por outro lado, e concomitante ao entendimento do processo de alfabetização, está o letramento que consiste no desenvolvimento de certas habilidades e competências que permitem ao indivíduo fazer uso da leitura e da escrita presentes na sociedade em que vive. De acordo com Soares (op.cit) o termo letramento surgiu no Brasil no final do século XX a partir da necessidade de se nomear um novo fenômeno social que se caracterizou quando a sociedade foi tornando-se cada vez mais grafocêntrica – centrada na escrita – e superando os altos índices de analfabetismo. Esse fenômeno consiste na não incorporação das práticas de leitura e escrita por parte das pessoas que se tornam alfabetizadas. Ou seja, as pessoas aprendem a ler e a escrever, porém não desenvolvem as competências e habilidades necessárias para interagir com a linguagem escrita. Isso significa dizer que, ainda que decodifiquem e codifiquem, as pessoas não fazem da leitura um hábito de vida, não conseguem compreender o que lê ou organizar em forma de texto seus pensamentos e sentimentos. Entendemos, portanto, como definição de letramento a capacidade que o indivíduo desenvolve ao interagir com o mundo letrado, utilizando e analisando a leitura e a escrita nos seus cotidianos; em distintas práticas sociais.

Argumenta-se aqui que para a criança apropriar-se da linguagem escrita é necessário que desenvolva habilidades diversas referentes aos processos de alfabetização e letramento. É neste sentido que defendemos como práxis pedagógica referente a linguagem escrita a alfabetização letrada, ou seja, a alfabetização em seus usos reais e sociais da língua. Com tudo isso percebe-se a importância do papel da escola e do professor na formação de sujeitos alfabetizados e letrados, pois tal profissional pode minimizar as dificuldades de apropriação tanto do SEA como do letramento, encontradas por aqueles que estão inseridos em contextos educativos desfavorecidos. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, RCNEI, construídos em 1998, já salientavam que para as aprendizagens das crianças tornarem-se mais significativas é necessário que o espaço escolar seja um ambiente alfabetizador. Esclarecendo o termo ambiente alfabetizador o documento traz que:

Algumas vezes, o termo “ambiente alfabetizador” tem sido confundido com a imagem de uma sala com paredes cobertas de textos expostos e, às vezes, até com etiquetas nomeando móveis e objetos, como se esta fosse uma forma eficiente de expor as crianças à escrita. É necessário considerar que expor as crianças às práticas de leitura e escrita está relacionado com a oferta de oportunidades de participação em situações nas quais a escrita e a leitura se façam necessárias, isto é, nas quais tenham uma função real de expressão e comunicação. (RCNEI,1998, v.2 p.151)

Ainda sobre este tema Teberosky e Colomer (2001) defendem que a escola deveria cumprir a função primordial de proporcionar às crianças um ambiente rico em escritas e leituras diversas, permitindo-lhes

tentar escrever sem necessariamente estar copiando um modelo; brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras, possibilitando dessa forma a reflexão e compreensão acerca da escrita e seus propósitos sociais.

Ao que tange o ensino da língua escrita é necessário entender que a Educação Infantil não é um espaço de antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, porém é pertinente trabalhar de maneira lúdica com a linguagem escrita apresentando a criança diversas práticas onde a leitura e a escrita se fazem presente. Ainda de acordo com os RCNEI (op.cit.) existe em muitas instituições de Educação Infantil a ideia de prontidão para a alfabetização, algumas práticas buscam através de exercícios mecânicos desenvolver a coordenação motora dos alunos para que eles estejam preparados quando chegar o momento da alfabetização, onde aprenderão a escrever. Mesmo sendo um documento de 1998, ainda hoje esta concepção perdura em muitos centros que atendem as crianças. Práticas calcadas em ensino massivo de vogais, consoantes e de sílabas simples, onde pressupõe-se que a criança deva decorar as letras e as sílabas para depois juntá-las, além de cópias exaustivas e práticas de pontilhados sem nenhuma consonância com o brincar.

O RCNEI ainda postula que o professor desempenha um papel muito importante para as crianças que provêm de comunidades pouco letradas, quando traz para suas práticas os diversos tipos de textos usados nas práticas sociais, ampliando dessa forma o acesso ao mundo letrado desses indivíduos. Sem embargo, Ribeiro (2010) ressalta que na prática tem sido diferente, pois a articulação entre teoria e prática ainda é um desafio para os educadores. Existe muita dificuldade em mudar o rumo da educação, transformar as práticas desenvolvidas na sala de aula, principalmente no que tange ao ensino da leitura e da escrita, ou seja, muitos professores todavia resistem ao desafio de alfabetizar letrando e preferem recorrer aos métodos tradicionais, alfabetizando através das cartilhas ou métodos unívocos.

Morais (2012) destaca que algumas concepções pedagógicas afirmam que a Educação Infantil não é um espaço de promoção da escrita e da leitura. Segundo esse autor, afirmar que a Educação Infantil não é um espaço de conteúdos do Ensino Fundamental, não significa que não se pode oferecer às crianças oportunidades diversas de interagir e incrementar suas hipóteses sobre o escrito. Segundo esse autor, tal feito vem ocorrendo inclusive por parte de alguns materiais de jogos didáticos enviado pelo governo às escolas municipais, no qual o próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC) classifica o material lúdico como adequado apenas a partir dos 5 anos de idade.

Por parte dos educadores, verifica-se que a falta de utilização de didáticas aliadas ao lúdico ocorre devido a diferentes fatores, tais como: falta de conhecimento sobre os processos de aquisição da escrita e a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, dificuldades diversas nas construção de didáticas criativas e desafiantes, inabilidades para articular a teoria com a prática, falta de condições diversas para o desenvolvimento do trabalho, ademais da ineficácia na formação docente e desvalorização dessa carreira, entre outros tantos pontos. Esses fatores incidem de maneira negativa na formação do pedagogo e permeiam o não conhecimento de saberes diversos que tal profissional deve adquirir para exercer sua prática de maneira plena e satisfatória.

AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA DAS CRIANÇAS

Aprender a ler e a escrever consiste em um processo complexo e contínuo, exigindo do docente e do sujeito em formação, sucessivos avanços de conhecimentos diversos. Para muitas crianças essa experiência é marcada por momentos de sofrimento e angústia. A fim de tornar a aprendizagem da escrita e da leitura algo prazeroso para as crianças, propõe-se aqui a utilização do lúdico nas práticas desenvolvidas em sala de aula. Vigotsky (1998, p.157) reafirmava esse posicionamento quando defendia que: “o melhor método é aquele em que as crianças não aprendem a ler e a escrever, mas, sim, descobrem essas habilidades durante as situações do brincar”.

Entendemos que uma das formas de motivar e ajudar no desenvolvimento dos alunos é proporcionar-lhes atividades lúdicas durante o processo de aprendizagem. Quando aplicadas no espaço escolar a opinião das crianças deve ser levada em consideração, pois o estado lúdico pertence a cada sujeito. Concordando, Bacelar (2009, p. 25) afirma que: “(...) só o indivíduo pode expressar se está em um estado lúdico. Uma determinada brincadeira pode ser lúdica para uma pessoa e não ser para outra”. Compreender que o lúdico se dá de maneira individual, que cada pessoa tem momentos e meios diferentes de atingir esse estado, nos remete mais uma vez à importância do papel do professor como mediador da aprendizagem. É imprescindível que ele olhe para sua turma e para seus alunos de forma diferenciada, buscando inovar em suas práticas de ensino, permitindo ainda que cada um sintam-se motivado para aprender.

Segundo Kishimoto (2010), desde muito pequenas, as crianças já têm suas próprias concepções sobre o mundo à sua volta e são capazes de se expressar manifestando-se de diversas maneiras como entendem o mundo. Assim, as atividades lúdicas permitem à criança expor o que observam e pensam sobre a realidade em que vivem, além de contribuir para a assimilação e acomodação das aprendizagens, como é defendido na abordagem piagetiana.

Nessa mesma perspectiva, Barros (2006) afirma que a brincadeira ajuda a criança a desvincular o pensamento das ações concretas relacionadas unicamente ao objeto. O autor ainda defende que além de simbolismos individuais os jogos também proporcionam simbolismos coletivos, que resultam do ato de brincar em conjunto, do progresso de socialização, cujos papéis sociais vão sendo desempenhados e ajustados.

Entendemos, portanto, que o papel da escola é essencial para o desenvolvimento das crianças, pois permite a promoção dessas interações sociais, contribuindo, assim, para as construções de suas aprendizagens e formação cidadã. Por isso faz-se necessário a elaboração de didáticas mais eficazes, onde tenham em conta a importância do brincar em suas diversas dimensões, incluindo o brincar livre e o brincar de caráter pedagógico. Compreendendo essa relação entre o desenvolvimento e aprendizagem da criança com as atividades lúdicas, especificadas aqui como jogos e brincadeiras, é que propomos a seguir reflexões sobre algumas atividades que podem contribuir nas práticas de ensino da leitura e escrita relacionado ao lúdico.

Durante a realização da pesquisa identificamos algumas atividades apropriadas para serem utilizadas nas práticas pedagógicas voltadas ao eixo da linguagem escrita nas turmas de Educação Infantil, tais como os jogos de linguagem e a brincadeira de “faz-de-conta”. Sem intenção de exaurir a temática relacionada a variação de atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, destaca-se a seguir algumas sugestões.

Uma série de estudos recentes vem atestando a importância dos jogos de linguagem como recurso pedagógico que favorece o entendimento da linguagem escrita e da leitura. Tais jogos são atividades que permitem a criança analisar, refletir e interpretar marcas gráficas criando hipóteses sobre a leitura e a escrita. Segundo Ribeiro e Teberosky (2010) jogar com a linguagem é uma maneira de manipular seus elementos e componentes seguindo algumas regras ou alterando-as em relação a algum contexto social e cultural, além de que podem favorecer a centração sobre os componentes formais da escrita, possibilitando assim diversas reflexões e comparações sobre a relação oralidade/escrita. Ainda de acordo com as autoras, os jogos podem ser com humor ou sérios, com intenção ou sem ela, porém sempre incluem um foco sobre a manipulação de alguma unidade linguística. Os jogos de linguagem implicam certo grau de seleção e de consciência para além do uso cotidiano da linguagem.

Há um grande universo de jogos de linguagem que podem ser trabalhados desde a Educação Infantil. Destacamos aqui alguns deles, a saber: os Limeriques que são poemas curtos com 5 versos, onde a 1ª, a 2ª e a 5ª linhas terminam necessariamente com a mesma rima; já a 3ª e 4ª rimam entre si e diferentes das outras. Esse gênero textual é um excelente recurso pedagógico para se trabalhar com as palavras em todas as idades, culminando em produções coletivas; os jogos com soletração que podem ser trabalhados na modalidade escrita, mas alguns também podem realizar-se de forma oral (temos como exemplos atividades de jogos com o alfabeto, as charadas, os anagramas, os palíndromos, caligramas, palavras cruzadas etc.); os jogos de palavras inventadas com segmentação e/ou repetição (exemplos: palavras cortantes, onde escolhemos diversas palavras e as segmentamos de diferentes formas (principalmente sílabas e morfemas) para depois combiná-las tomando o começo ou meio de uma e a terminação de outra criando assim uma palavra nova. Ainda podemos propor o jogo das palavras mordedoras, nessa atividade as palavras “mordem-se” entre si, especialmente quando as últimas letras de uma coincidem com a primeira sílaba da seguinte. Ex. Caçador/dormente/tesouro, e assim sucessivamente.

Também há as palavras homosemânticas, onde utilizamos e unimos nomes que pertencem ao mesmo campo semântico - animais, máquinas, móveis, plantas, flores, equipes de futebol etc. - e inventamos novos nomes com a mistura de sílabas); jogos morfológicos, em que consiste em listar palavras terminadas com determinados morfemas (exemplo palavras terminadas com -ão), podendo em seguida ser construído coletivamente uma poesia; também são pertinentes o uso de canções e jogos que favorecem a análise e manipulação sublexical, que são atividades que incluem os textos com rima por exemplo. Tais tipos de atividades oferecem oportunidades valiosas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, pois, além de ser, na nossa cultura, atividades particularmente atrativas para as crianças, também podem proporcionar diversas reflexões sobre o sistema alfabético dentro dos usos e práticas sociais da escrita.

A utilização de textos com rimas, favorecem a atenção aos aspectos sonoros da fala. As comparações e associações entre sons semelhantes de diferentes palavras fomentam o desenvolvimento da consciência fonológica, por exemplo: canções com repetição da sílaba final ou inicial de algumas palavras, canções e jogos com mudanças de fonemas ou identificação de palavras, canções e jogos que trabalham reproduzindo, manipulando ou recriando textos.

Já com relação às brincadeiras de faz-de-conta, entendemos que a mesma estimula a imaginação e internalização de papéis sociais, como já discutido anteriormente. De acordo com Hall (2006) esse tipo de brincadeira que se utiliza de situações do cotidiano, como por exemplo, fazer compras, almoçar em um restaurante, visitar um hospital ou mesmo “brincar de casinha” proporciona momentos significativos, mesmo com ausência de marcas gráficas, para que as crianças experimentem de distintas formas as práticas sociais da leitura e da escrita: simular a leitura de um cardápio, ou uma lista de compras, ou fazer de conta que se prescreve um remédio, são alguns exemplos disso.

Compreender a importância dos jogos e da brincadeira para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças é indispensável para a formação do pedagogo, pois, ele é quem organiza, orienta, desafia, articula e proporciona as situações de aprendizagem necessárias para que o aluno adquira novos conhecimentos.

DISCUSSÃO

Entendemos que no decorrer da história da humanidade houve várias maneiras de se compreender a alfabetização e o letramento. Vale ressaltar que o experimento de uma nova metodologia não significa a exclusão de outra já estabelecida: elas podem ocorrer paralelamente e, muitas vezes, de maneira simultânea. Enquanto que a abordagem tradicional dos métodos trata a linguagem escrita como produto exclusivo da escolarização, a abordagem contemporânea proposta por Ferreiro e Teberosky na teoria da Psicogênese da Língua Escrita entende a linguagem escrita como “objeto cultural, com diversas funções sociais e meios concretos de existência” (FERREIRO E GONZÁLES, 2001, p. 44).

Assim, como geralmente as transformações ocorrem nas culturas devido às necessidades sociais, com a aprendizagem da linguagem escrita não poderia ser diferente. A sociedade contemporânea com todos os movimentos de globalização e socialização da informação passou a necessitar de leitores e escritores com habilidades diversas que vão além do ato de decodificação e codificação e da produção de pequenos textos. Refletir, compreender, analisar, produzir textos coerentes e diversos, ademais de utilizar-se dos mais variados usos sociais da leitura e da escrita é condição imprescindível para a inclusão social e desenvolvimento humano.

É nesse sentido que entendemos a importância de alfabetizar-se letrando. O letramento proporciona a inserção do indivíduo na cultura escrita, ressaltando que as condições sociais interferem significativamente nesse processo, ou seja, quanto mais o ambiente proporcionar ao indivíduo contato e estímulos variados com o mundo da escrita, tanto maior será seu grau de letramento. Portanto, compreendemos que a escola é essencial para diminuição das desigualdades

sociais, posto que nesse lugar deve estar a oportunidade de muitos indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas, experimentar práticas sociais diversas que envolvam a leitura e a escrita presentes em sua cultura.

Tratando-se da práxis pedagógica, considera-se a utilização das atividades lúdicas essenciais ao desenvolvimento das crianças, destacando sua importância na Educação Infantil. Compreende-se, ainda, que o lúdico proporciona uma aprendizagem mais significativa para as crianças, visto que é inerente a elas, portanto urgente que se faça constante nos ambientes educativos. Considera-se assim que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita deve ser permeado pelo lúdico.

Nesse sentido há uma série de recursos que pode ser incorporado permanentemente nas salas de aula desde a Educação Infantil. A utilização das rimas, trava línguas, parlendas, poesias, canções da nossa tradição popular, enfim os jogos de linguagem e as diversas brincadeiras presentes na cultura infantil são sumamente recomendadas como auxiliares no desenvolvimento da linguagem escrita e na formação leitora. Sem embargo, as elaborações de didáticas da alfabetização criativas e inovadoras ainda é um desafio em muitas escolas do Brasil apesar de mais de 30 anos da reveladora teoria que culminou no livro *Psicogênese da Língua Escrita* de Ferreiro e Teberosky.

Ainda de acordo com o RCNEI (op.cit) além dessa compreensão sobre a relação existente entre as atividades lúdicas e os avanços nos processos de aprendizagem das crianças, o professor também precisa ter consciência de sua condição profissional permanente como aprendiz. É através da reflexão, da autoavaliação, da pesquisa e da formação continuada que o educador torna sua práxis pedagógica cada vez mais atrativa e significativa para si mesmo e para os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho pretendeu-se levantar algumas reflexões acerca dos saberes docentes e a articulação com as práticas pedagógicas, mais especificamente a contribuição do lúdico relacionada ao processo de alfabetização e letramento. Percebeu-se que, por diferentes motivos, a práxis pedagógica nem sempre é permeada de recursos apropriados que potencializem e atraiam as crianças no seu processo de ensino-aprendizagem. O lúdico muitas vezes é relegado a um segundo plano, e a educação infantil coloca-se em um inquietante lugar de não uso da leitura e da escrita, ou, em outro extremo, de um uso massacrante e indevido desses elementos, antecipando conteúdos próprios do ensino fundamental.

Conclui-se que é necessário à formação do pedagogo conhecer e entender como se dá o processo de aquisição da linguagem escrita nas crianças para que possa criar metodologias de alfabetização eficazes e condições ao letramento. A profissão também requer que o docente seja um conhecedor das teorias de aprendizagem da criança, compreender a importância do lúdico na construção do conhecimento e na vida dos infantes, entender a relevância do estreitamento de vínculos e da dinâmica da relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Nesse percurso, a formação continuada é imprescindível, sendo fundamental a articulação da teoria aprendida na formação docente com a prática em sala de aula, a fim de proporcionar às crianças uma aprendizagem prazerosa, imbuída de algo sério: o uso constante da função lúdica em metodologias

direcionadas ao público infantil, incluindo na aprendizagem da linguagem escrita. Afinal, principalmente na infância, brincar não é perda de tempo, é algo estruturante nessa etapa tão relevante à formação humana.

REFERÊNCIAS:

- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador (BA): Edufba, 2009.
- BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERREIRO, Emília; Helena, Gonzales. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1984.
- GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa/** Antonio Carlos Gil. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, Nigel. O brincar, o letramento e o papel do professor. In: Moyles, Janet R. (org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 9. 135-147.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. 20 p. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil> > acesso em: 15 de Março de 2015.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012
- RIBEIRO, Silvanne. Reflexões acerca das metodologias alfabetizadoras no Brasil. **Presente! revista de educação**. Salvador, nº 69, p. 19-26, dezembro de 2010.
- RIBEIRO, Silvanne; TEBEROSKY, Ana. Sensibilidad a aspectos sonoros de las palabras y su relación con el aprendizaje de la escritura. **Psicología Educativa - Revista de los Psicólogos de la Educación**. Madrid, vol.16, n. 2, p.135-146, 2010.
- _____. **Extracción y segmentación de palabras y alfabetización inicial**. In E. Diez-Itza (Ed.). Estudios de desarrollo del lenguaje y educación. V Congreso Internacional de Adquisición del Lenguaje. Ed. Universidad de Oviedo: Oviedo, 2007.
- SAMPSON, Geoffrey. **Sistemas de escritura – Análisis Lingüísticos**. Barcelona: Editora Gedisa, 1985.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Proposta Constructivista per aprendre a llegir y a escriure**. Barcelona: Vicens Vives, 2001.

ARTE EM APRENDIZAGEM

Roberto Calmon Pessoa¹

Resumo: O presente artigo relata os resultados obtidos até o acerca do movimento constante de busca de maior efetividade em ensino-aprendizagem através de reflexões, experiências e aprendizados obtidos durante os processos praticados na formação acadêmica de estudantes universitários do curso de Psicologia da Unijorge, Salvador/Bahia, especialmente nas disciplinas Teoria e Técnica Psicanalítica I (Psicanálise Freudiana), Teorias da Aprendizagem, Orientação Profissional e Saúde Mental no Trabalho (Saúde Psíquica em Organizações), que trouxeram à tona a utilização da arte como um componente importante do processo de transmissão e aquisição de conteúdos acadêmicos, bem como na capacidade de otimização dos relacionamentos interpessoais e entre pessoas com a instituição. Relaciona as técnicas desenvolvidas e seus resultados para o processo.

Palavras-Chave: Arte; Ensinoaprendizagem; Novas Metodologias; Motivação Intrínseca; Técnicas Didáticas

Abstract: This paper reports the results obtained so far about the constant movement of the search for greater effectiveness in teaching and learning through reflections, experiences and learnings obtained during the process practiced in the academic training of university students of the course of Unijorge psychology, Salvador / Bahia, especially in the subjects Theory and Technique Psychoanalytic I (Freudian Analysis), Learning Theories, Vocational Guidance and Mental Health at Work (Psychical Health Organizations), which brought to light the use of art as an important component of the transmission process and acquisition of academic content and the optimization ability of interpersonal relationships between people and with the institution. Lists the techniques developed and results for the process.

Keywords: Art; Teaching and Learning; New methodologies; Intrinsic motivation; Teaching techniques

¹ Mestre em Psicologia pela UFBA, Docente do curso de Psicologia da Unijorge.

1. INTRODUÇÃO

Um dos bordões que mais ecoam atualmente é de que *vivemos na era da informação e da tecnologia*. É útil lembrar, contudo, que tecnologia não se refere apenas a máquinas e equipamentos. Basta olhar no Dicionário Aurélio onde o termo tecnologia tem seu significado disposto em 5 verbetes: (1) *Ciência cujo objeto é a aplicação do conhecimento técnico e científico para fins industriais e comerciais*; (2) *Conjunto dos termos técnicos de uma arte ou de uma ciência*; (3) *Tratado das artes em geral*; (4) *alta tecnologia: o mesmo que tecnologia de ponta*; (5) *tecnologia de ponta: a de última geração, a mais avançada*. As metodologias de ensino-aprendizagem, portanto, estão incluídas no contexto de tecnologias, embora não tenham se desenvolvido tanto quanto outras.

A evolução das tecnologias de processamento e transmissão de informações, especialmente após a 2ª guerra mundial, teve um desenvolvimento extraordinário. Pode-se mesmo afirmar que após o computador e o satélite o mundo mudou radicalmente.

Temos hoje uma quantidade incalculável de informações organizadas e facilmente acessíveis. Com um hábil digitar em um *smartphone*, hoje podemos acessar uma base de dados que há menos de um século ocuparia várias prateleiras com livros. Mais alguns toques e os descritores nos enviarão a dados selecionados, sem a necessidade de uma exaustiva leitura exploratória. O acesso sistemático é viabilizado em função de que as informações estejam devidamente organizadas nas bases de dados; e assim o estão porque alguém as organizou, de acordo com os seus referenciais ou interesses.

A dificuldade começa quando a pessoa que acessa a informação tem que organizá-la e utilizá-la de modo diverso daquele que a receberá. Para isso teria que ter havido uma integração dessa informação à sua estrutura pessoal, cognitiva e psíquica. E isso tem um preço, requer um investimento intelectual, emocional, psíquico.

Hoje temos uma realidade em que há uma oferta imensa de informações previamente estruturadas, o que, de acordo com a lógica da oferta e procura, tende a reduzir o valor que se esteja disposto a investir para a sua aquisição. Em termos psíquicos, o desejo de aprender fica bastante reduzido.

As metodologias tradicionais de ensino, baseadas na mera transmissão de informações, não despertam mais o interesse dos estudantes. Associado a isso, a ilusão da disponibilidade de informações reduz o nível de investimento, de esforço do estudante para efetivamente adquirir as informações e transformá-las em saber.

A experiência docente, desde que encarada como um meio de promover progresso humano e social, tem como questão fundamental e permanente buscar meios para que os processos de ensino-aprendizagem resultem em possibilidades de uma efetiva aquisição e apropriação de conhecimento, de um modo que as pessoas sejam capazes e estejam dispostas a utilizá-lo para a melhoria das condições de vida humana em sociedade. E para isso, é necessário que haja uma constante reflexão sobre a nossa própria experiência docente.

A partir daí, desenvolvo neste trabalho uma reflexão acerca das minhas experiências e aprendizados na docência, que há cerca de nove anos tem ocorrido no curso de Psicologia da Unijorge em Salvador/Bahia, confrontadas com as proposições desenvolvidas por alguns relevantes teóricos em suas produções bibliográficas.

Como uma possível resposta a essas elaborações, a perspectiva de utilização da arte integrada às metodologias de ensino-aprendizagem têm surgido como uma alternativa bastante promissora para que possamos desenvolver processos de ensino-aprendizagem mais eficazes no estímulo ao desenvolvimento de melhores pessoas, profissionais e cidadãos.

2. AS NOVAS METODOLOGIAS

O sistema de ensino tem o desafio atual de restaurar no estudante a sua competência em aprender, e em transformar informações em conhecimentos. Os reflexos sociais de se formar profissionais dependentes do conhecimento produzido por terceiros, incapazes de propor paradigmas e produzir novos saberes, pode se estender a uma condição de dependência tecnológica e econômica de um estado.

Da necessidade de se resgatar a capacidade de transformação de informação em conhecimento e saber, novas metodologias de ensino-aprendizagem têm sido desenvolvidas, focando na possibilidade de mobilização do investimento do estudante nesse processo.

Pode-se considerar que as novas metodologias tentam resgatar o acesso à motivação do estudante para vivenciar o processo de ensino-aprendizagem como algo muito mais além de uma efêmera memorização de informações para a obtenção de resultados pragmáticos e imediatos como as notas de provas ou certificados de conclusão de curso (BERBEL, 1998; BORDENAVE & PEREIRA, 2008).

Para que o sistema de ensino, público ou privado, tenha condições de proporcionar o retorno social esperado, que é disponibilizar profissionais com excelência para desempenho e desenvolvimento da própria sociedade, é imprescindível uma apropriação efetiva do conhecimento e das técnicas de que se obtenha informação. E para isso é necessária uma evolução do estudante enquanto Sujeito de aprendizagem.

De um modo geral, as novas metodologias de ensino-aprendizagem se propõem motivadoras, propositivas, instigadoras e consequentes, visando promover mudanças nos estudantes, de passivos para ativos, de apenas memorizadores para reflexivos e críticos, de meros consumidores para descobridores e produtores de saber, de simples teorizadores para utilizadores de teoria para melhorias na sociedade.

Para tanto, o recurso da problematização tem sido um ponto importante de acesso à motivação do estudante, tornando o aprendizado mais vinculado ao seu contexto de vida e agregando um efeito positivo de visualizar a promoção de algum resultado sobre a realidade. Contudo, esse acesso vincula-se a variações da motivação extrínseca (regulação identificada - por escolha do indivíduo em função de percepção de utilidade ou instrumentalidade -, e regulação integrada - com integração aos esquemas da personalidade do indivíduo, mas envolvendo a presunção de um resultado externo que é independente da atividade em si), próximas, mas não caracterizáveis como uma motivação intrínseca (AREEPATTAMANNIL, FREEMAN & KLINGER, 2011; RYAN & DECI, 2009).

Ocorre que estudos recentes indicam que a motivação intrínseca é decisiva no processo de ensino-aprendizagem, se relacionando à otimização das habilidades e capacidades, melhor aprendizado conceitual, maior criatividade e mais persistência na aquisição e aplicação dos conteúdos (AREEPATTAMANNIL, FREEMAN & KLINGER, 2011; KAUFMAN, AGARS & LOPEZ-WAGNER, 2007; RUSK & ROTHBAUM, 2010; WIGFIELD & CAMBRIA, 2010).

3. APRENDIZAGEM E ARTE

A motivação intrínseca nos remete, inevitavelmente mais à subjetividade e à emoção que à pura cognição. O que não é surpresa, se considerarmos que, de acordo com Piaget (1977) são os interesses que mobilizam os recursos e, que nossa organização cognitiva - esquemas cognitivos - derivam e se intercomunicam com estruturas anteriores onde já existe inteligência mas não pensamento - esquemas sensório-motores, ligados ao corpo e mais vinculados às sensações e emoções.

A partir daí a arte surge como um meio capaz de aumentar a motivação intrínseca pelas vias da emoção, criatividade e sensibilidade, se constituindo em recurso importante para otimizar a aprendizagem.

Inicialmente, é necessário se ter em mente que o processo de aprendizagem é algo bem superior ao simples acesso à informações atualizadas - hoje em dia a internet e as mídias sociais são insuperáveis para esse intento.

Aprendizagem é autoconstrução pessoal, é empoderamento dos esquemas de organização das informações sobre si e sobre o mundo, visando atingir uma sensação de estar em equilíbrio com o meio. Assim, o que é importante para a construção do meu eu, é incluído ou que não tem importância ou é incompatível, é deixado de lado. E o que faz com que algo seja importante é o valor afetivo/emocional que eu atribuo (PIAGET, 1977).

Além disso, a aquisição e organização do que se vai aprendendo ocorre de acordo com as características da organização psíquica e cognitiva de cada pessoa, incluída aí a dimensão da identidade: aprende-se com os outros, mas cada um organiza do seu jeito o aprendido (WALLON, 1995).

Com essas perspectivas em mente, é possível entender como a arte representa um meio extraordinário de acesso para a aprendizagem como processo de autoconstrução. A arte, enquanto envolvendo criatividade e certa libertação da lógica formal, mobiliza uma considerável manifestação de energia psíquica não utilizada conscientemente (FREUD, 1980), o que a vincula a motivações intrínsecas profundas e com intensa carga afetiva/emocional.

Assim, através da associação com a arte, a aprendizagem tende a ser mais integrada à organização psíquica do estudante e, portanto, mais efetiva.

4. USO DA ARTE EM APRENDIZAGEM

Além de fazer sentido teoricamente, na prática a inserção da arte no processo de ensino-aprendizagem tem-se mostrado bastante viável e produtiva, inclusive tornando mais agradável o dia-a-dia acadêmico. Relato a seguir algumas funções e benefícios do uso da arte em ensino-aprendizagem, bem como as técnicas específicas através das quais os tenho obtido.

4.1- A arte tem permitido **incluir o corpo** no processo de aprendizagem, o que tende a viabilizar uma melhor harmonização entre o emocional e o cognitivo (WALLON, 1995), e facilitar a aquisição e integração

de novos conhecimentos. Além disso, o fazer é bastante benéfico à fixação do aprendido (PELLETIER, NOISEAUX & BUJOLD, 1977). Também permite “**afetivizar**” as **associações dos conteúdos** acadêmicos, tornando-os mais integradas à organização psíquica. Nesse sentido temos praticado:

- . **Dramatização** de conceitos em sala de aula, com resultados visíveis em melhorias do entendimento pelos alunos. Alguns conceitos da teoria freudiana, como recalque, pulsão, catexia, passaram a ser muito melhor compreendidos quando dramatizados que quando apenas explicados ou diagramados em slides.

- . **Projetos Criativos**, geralmente apresentados em evento institucional (Mostra de Projetos). Como exemplo, a dinâmica psíquica na segunda tópica freudiana foi um dos temas já convertidos em um projeto criativo (“Psicotour”); assim também o foram as contribuições dos teóricos de aprendizagem às práticas didáticas (“Novos Contos de Fadas”). As vivências em lidar com os conceitos e traduzi-los de forma diferente ao que foram adquiridos é uma das formas de se aproximar à uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000) e permite associações mais “afetivizadas” para os conceitos acadêmicos.

- . **Art’culação de Conceitos**, que consiste em perceber e explicar a associação que muitas vezes fazemos entre alguma música, poesia, filme, etc., com algum ou alguns conceitos vistos em sala de aula. Esta técnica, tanto utilizada durante as aulas como em performances específicas para avaliação, já viabilizou momentos memoráveis e tocantes, como a leitura dramática e musicada da carta de despedida da vida de Kurt Cobain, bela e corretissimamente articulada com a fase depressiva da teoria kleiniana.

4.2 A concepção do processo ensino-aprendizagem como arte tem sido importante para **revitalizar o desejo** de aprender por parte dos estudantes. A constatação de que cada turma tem características, demandas e circunstâncias que lhe são próprias, nos tem levado a executar o programa acadêmico de modo mais artesanal, permitindo maior participação e envolvimento do estudante na sua sequência. Para isso, temos praticado:

- . A técnica nominada **Tabuleiro**, que consiste em, no início do semestre, expor para os estudantes os temas disponíveis no programa da disciplina, refletir com eles sobre o que fazer com o conhecimento disponibilizado e pactuar a sequência de apresentação dos mesmos (o que pode envolver inclusões e/ou retiradas de temas), dentro dos limites do que for considerado razoável e possível. Percebo que isso tem levado a uma disposição mais favorável das informações (KOFKA, 1975), facilitando a compreensão e apropriação do conteúdo.

- . O **Sistema Flex** de atividades, que consiste em, a cada aula, fazer com os estudantes uma breve reflexão sobre o andamento do processo e pactuar qual a estratégia didática a ser praticada na aula seguinte. Isso tem permitido não tornar rotineiras as técnicas didáticas praticadas em aula e tornar o processo mais customizado às especificidades de cada turma no seu processo de aquisição de conhecimento.

4.3- A arte tem sido importante também para estimular o estudante a **autorizar-se como Sujeito** no processo, permitir-se além de receber, descobrir, propor conhecimento/saber. A arte nos ajuda a evitar que ensinamento se confunda com adestramento, e permite o estabelecimento de uma relação mais construtiva e libertadora entre mestre e aprendiz, numa perspectiva freiriana (FREIRE, 2006). Nesse sentido, temos praticado:

- . **Projetos Investigativos**, como a pesquisa sobre a influência do cinema na construção da identidade na América Latina, incluído num projeto inicialmente multidisciplinar e que se tornou interdisciplinar, que nos

tem permitido um aprendizado renovado sobre temas habituais da Psicologia, inclusive nos permitindo a interação e articulação a outras áreas do saber - como Relações Internacionais - e suas pessoas.

. **Projetos Propositivos**, nos quais se utiliza o conhecimento adquirido em uma ou mais disciplinas para propor soluções a problemas da realidade, ultrapassando as restrições que os sistemas de poder político e econômico impõem à nossa criatividade. O projeto “Psiconópolis – a utopia do futuro”, que apresentamos no Colóquio Virtual Internacional Ilumino de 2014 é um exemplo desse tipo de atividade.

4.4- Por fim, a prática e o convívio com a arte em si mesma, sem vínculos com conteúdos acadêmicos - que costumo chamar de “arte desengajada” - nos leva a **potencializar a sensibilidade, criatividade e capacidade de expressão**, que são ingredientes fundamentais para a aquisição de conhecimento. Além disso, a prática e o convívio com a arte trazem a possibilidade de melhoria no estabelecimento de vínculos interpessoais e com a instituição, tão favoráveis ao nosso processo de desenvolvimento pessoal e do conhecimento. Nesse sentido, começamos a praticar:

. o **Projeto HumanizArte**, que mobilizou o desejo de manifestação artística em 200 estudantes do curso de Psicologia e a concretização de apresentações artísticas - de música, literatura, artesanaria, pintura, fotografia, dança, teatro e cinema - por mais de 70 deles no 1º Festival HumanizArte, que poderá vir a ser incluído no calendário de eventos da instituição.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática diária do contato com estudantes em processos de ensino-aprendizagem tem demonstrado cada vez mais a indissociabilidade entre cognição e afetividade, como já propunha Piaget (1977).

Num momento cultural que a profusão de informação e os equipamentos de comunicação e controle nos impulsionam ao ostracismo existencial da mera cognição, o acesso ao afetivo é fundamental para que o processo de aprendizagem acadêmica, que se insere no processo de construção de si mesmo, seja mais efetivo e psiquicamente nutriente.

Nesse sentido, a inserção da arte, como recurso para acesso ao campo afetivo, intrinsecamente motivador, potencializando e facilitando a aprendizagem pelos estudantes, nos parece um caminho bastante promissor para uma atuação eficaz e socialmente consequente do sistema educacional, público ou privado, uma vez que visa o desenvolvimento de pessoas que vivem em sociedade.

Além disso, conceber o processo de transmissão de conhecimento também como uma arte e não apenas como processo burocrático, pode ter a propriedade de restaurar a prática pedagógica na perspectiva dialógica e de formação de pessoas com mais liberdade intelectual e capacidade crítica proposta por Freire (1986). E isso pode permitir a transmissão de conhecimento a partir de um lugar de um mestre fraterno, e evitar a improdutiva imposição de informações a partir de um lugar de senhor feudal do saber.

Creio que é cada vez mais necessário manter a coerência dos nossos processos de ensino-aprendizagem com a condição humana. E a arte, mais que a inteligência, o social e a comunicação, nos distingue das demais espécies. Máquinas memorizam e processam informações, resolvem equações; insetos se organizam socialmente; todos os animais se comunicam. Só o homem produz arte.

Nas experiências que relatei, a inserção da arte nas práticas e técnicas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem tem sido de grande valia para o entendimento, aquisição e utilização dos conteúdos acadêmicos pelos estudantes, para o aumento da motivação para aprender, para o relacionamento interpessoal e a interface com a instituição.

Por fim, creio ser necessário realçar que minhas experiências estão longe de produzir conclusões definitivas e irrefutáveis, mas estou certo que elas guardam coerência com algumas das mais relevantes teorias propostas até o momento pelos cientistas e pesquisadores do campo. A proposta é que a discussão e as pesquisas e experiências sobre a utilização da arte em aprendizagem prossigam, em outros âmbitos e realidades, com novas propostas e conclusões a serem discutidas.

Para concluir, ousou propor que, na areia movediça da indigerível quantidade de informações e controles do mundo contemporâneo, qualquer processo de ensino-aprendizagem que não inclua o acesso ao afetivo – que bem pode ser através da utilização da arte –, por mais dotado que seja de equipamentos, sistemas de informação e facilidades materiais, será tão funcional quanto um transatlântico a remos.

6. Referências Bibliográficas:

- AREEPATAMANNIL, S, FREEMAN, J.G e KLINGER, D.A. **Intrinsic motivation, extrinsic motivation, and academic achievement among Indian adolescents**; em Soc Psychol Educ DOI 10.1007/s11218-011-9155-1. Canada, 2011
- AUSUBEL, D.P. **The Acquisition and retention of knowledge: a cognitive view**. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 2000
- BERBEL, N. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** Interface, fev98, 139-154, 1998
- BORDENAVE, J.D. e PEREIRA, A.M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. Rio de Janeiro, Vozes, 2008
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986
- FREIRE, P. **Psicologia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006
- FREUD, S. Leonardo Da Vinci e Uma Lembrança da Sua Infância; em Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1980. Vol. XI
- KAUFMAN, J.C., AGARS, M.D e LOPEZ-WAGNER, M.C. **The role of personality and motivation in predicting early college academic success in non-traditional students at a Hispanic-serving institution**. Learning and Individual Differences, 18, 492-496. 2007
- KOFKA, K. **Princípios de Psicologia da Gestalt**. Cultrix, São Paulo, 1975
- PELLETIER, D. , NOISEAUX, G. e BUJOLD, C. **Desenvolvimento vocacional e crescimento pessoal: enfoque operatório**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, Vozes, 1977
- PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. **Tradução de Profª Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1977
- RUSK, N e ROTHBAUM, F. **From Stress to Learning: Attachment Theory meets Goal Orientation Theory**. Review of General Psychology, 14(1), 31-43. 2010.
- RYAN, R.M. e DECI, E.L. **Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being**; em Wentzel, K. R. e Wigfield, A. (Eds.), Handbook on motivation at school, pp. 171-196. New York,

Routledge, 2009

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Edições 70, 1995

WIGFIELD, A. e CAMBRIA, J. **Students' achievement values, goal orientations, and interests: Definitions, development, and relations to achievement outcomes**. *Developmental Review*, 30, 1-35. 2010

RELATOS REFLEXIVOS - COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

Mônica Daltra¹

RESUMO: Este estudo relata a experiência de coordenação de curso de graduação em psicologia numa instituição privada de ensino superior. Identifica a rede de atribuições e relacionamentos próprias à coordenação articuladas às distintas possibilidades de deslocamento subjetivo na ocupação desta função e discute os efeitos deste exercício de deslocamento no processo formativo. A experiência resultou em um Projeto Político Pedagógico, coletivamente construído, com aumento significativo no número de alunos no curso, e investimento na qualificação do corpo docente. O conjunto da experiência administrativa-pedagógica afirma os efeitos de fortalecimento institucional e de empoderamento docente e discente baseados em um processo de mediação.

PALAVRAS CHAVES: Coordenação; Graduação; Mediação; Práxis; Psicologia.

ABSTRACT: This study reports the experience of coordination on Psychology graduation course, of a private institution. Identifies the web of attributions and relationships proper of coordination, articulated to distinct possibilities of subjective displacement when this function is occupied. Also discuss the effects of that displacement exercise on formative process. The experience resulted in a Politic Pedagogical Project collectively built, with a significate growing of students quantity and investment on quality of docent body. The conjunct of academic-pedagogical experience confirms the developments of institutional fortification and docent-students empowering, based on a mediation process.

Key Words: Graduation; Mediation; Praxis; Higher Education.

¹ Professora Adjunta do Curso Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Medicina e Saúde Humana - Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública

COORDENAÇÃO DE CURSO NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE MEDIAÇÃO

“Nos últimos anos do trabalho como coordenadora, eu me sentia tal qual uma maratonista correndo sem parar em uma esteira rolante elétrica no interior em uma academia de ginástica lotada. Parecia que os dias não terminavam e que eu precisava continuar correndo para conseguir cumprir as tarefas e me preparar para assumir outras, novas, no dia seguinte” (JACOBUCCI & JACOBUCCI ,2008, p.2)

INTRODUÇÃO

O crescimento do número de vagas no ensino superior nas últimas décadas, impactou, de forma significativa, no número de profissionais interessados e dedicados à prática docente e à pesquisa. Com isso, cresce também o número de professores convidados ao desafio da coordenação de cursos de graduação e pós-graduação, sem necessariamente apresentarem em seu histórico, uma formação específica para o desempenho da função. Normalmente são especialistas em seus campos de saberes com alguma habilidade política e/ou de liderança, mas não necessariamente competências para atuar num campo que envolve saberes administrativos, pedagógicos e conhecimentos específicos relacionados ao curso propriamente dito. Além da necessidade de lidar com diferentes campos de conhecimento, a experiência de coordenação demanda competência atitudinais amplas, tais como, manejar grupos, negociar, ceder, suportar consensos e dissensos e muitas vezes transgredir.

Em 2002, diante da publicação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Ministério da Educação (MEC) instituiu novos mecanismos de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação (MEC,2002) e passou a demandar da coordenação de curso uma prática de gestão acadêmica, diferenciada da histórica coordenação, focada em atividades administrativas e burocráticas. Novos objetivos emergem e reposicionam o fazer em coordenação, numa perspectiva sistêmica no processo educacional com altos níveis de exigência na medida em que está colocado como responsável pelos resultados das avaliações efetuadas pelo MEC, junto à comunidade universitária e à sociedade. (MEC,2002)

Esta perspectiva coloca o coordenador de curso no cerne do processo da gestão acadêmica que envolve a dimensão pedagógica, mas também suas relações no contexto institucional e da sociedade em geral, mas sem lhe garantir autonomia administrativa. Teoricamente, suas ações devem estar alicerçadas no âmbito do planejamento e da execução do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), assim como no Projeto Político Pedagógico (PPP), participando de forma sistêmica do processo decisório que envolve o curso sob sua responsabilidade (JACOBUCCI & JACOBUCCI ,2008)

A mudança nas atribuições do coordenador de curso impostas pelo SINAES, qualificou a função de coordenação como estratégica na engrenagem institucional, tecnicamente definida, voltada para a integração dos diversos valores, objetivos, atores envolvidos na execução dos planos estratégicos

da instituição. Numa posição de interseção entre os campos administrativo, político e pedagógico a coordenação de curso assume uma multiplicidade de atribuições que demanda a constituição de uma emaranhada rede de relacionamentos. Organizada a partir do trabalho de Jacobucci & Jacobucci (2008), a **Figura 1** ilustra essa rede mínima de relacionamentos, evidenciando a complexidade envolvida no cotidiano do trabalho de coordenar:



Figura1. Rede de Relacionamento estabelecida pelo coordenador de graduação

Todo o fazer-coordenar está sustentado nesta rede de relacionamento que dá suporte ao trabalho de gestão acadêmica que vai, evidentemente, variar conforme a natureza da instituição. No âmbito das instituições privadas de ensino superior, campo de interesse deste estudo, este fazer se multiplica na medida em que inclui estratégias de captação de aluno, de redução de evasão, de alcance de boas notas no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), sem necessariamente receber suporte para tal. Entretanto, de forma genérica, o coordenador é convocado a ocupar uma posição operacional. Mas será que esta posição permite ao coordenador de curso responder às expectativas propostas pelo MEC? O que caracteriza esta prática de gestão acadêmica?

Este estudo entende o contexto acadêmico a partir do sentido platônico do termo, que refere a academia como um território no qual circulam sujeitos, entidades, saberes relacionados com níveis mais elevados de educação, um espaço onde as artes são estudadas e as ciências promovidas com vista a servir ao desenvolvimento da comunidade. Esta perspectiva coloca a gestão acadêmica como um processo que ultrapassa a dimensão operacional, embora não possa prescindir dela, dando ao processo de gestão uma

face híbrida, de natureza singular, na medida em que implica, simultaneamente, dimensões pedagógicas, técnico-administrativas e sociais e se complexificam, ainda mais, quando assume a qualidade de ensino como objeto de sua ação.

Jacobucci & Jacobucci (2008) buscaram caracterizar esta prática descrevendo a natureza múltipla da atividade em um estudo de caso realizado numa instituição privada de ensino. Os resultados identificaram 17 funções formais categorizadas nas dimensões pedagógicas, técnico-administrativas e sociais, apresentadas a seguir:

1. Sugerir alterações curriculares;
2. Promover a supervisão didática do curso;
3. Convocar e presidir as reuniões com os professores do curso;
4. Elaborar o horário escolar do curso e fornecer subsídios para a organização do calendário acadêmico;
5. Estabelecer, nos limites de sua competência, normas para o desenvolvimento e controle dos estágios curriculares;
6. Homologar aproveitamento de estudos e propostas de adaptações de curso, após deferimento do Colegiado de Curso;
7. Acompanhar as atividades do curso e, quando necessário, propor a substituição, contratação e demissão de docentes;
8. Apreciar as recomendações dos docentes e discentes sobre assuntos de interesse do curso;
9. Colaborar com os demais órgãos da Instituição na esfera de sua competência;
10. Sugerir o ajustamento de planos de ensino de disciplinas, de acordo com o interesse do curso;
11. Decidir sobre a dependência de disciplinas na programação acadêmica do aluno;
12. Colaborar com o docente na elaboração de planos de ensino, projetos de pesquisa e programas de extensão
13. Fomentar a discussão teórica e o avanço prático de metodologias de ensino adequadas às diferentes áreas do ensino;
14. Promover a análise coletiva das ementas e dos conteúdos programáticos das disciplinas, visando à interdisciplinaridade do curso e à integração do corpo docente;
15. Definir a organização e a administração de laboratórios e materiais relativos ao ensino e à pesquisa;
16. Elaborar o Plano Orçamentário Anual e o Planejamento Estratégico do curso nos prazos estabelecidos pelos órgãos superiores ou pela Mantenedora, e
17. Exercer outras atribuições que lhe sejam conferidas pelo Regimento da Instituição.

Esse conjunto de atribuições dão conta da necessidade de desenvolvimento de competências muito específicas para e na ocupação desta função, na medida em que a ação gerencial demanda conhecimentos relacionados à dimensão administrativa, mas também educacional e ainda, associada ao campo de expertise ao qual o curso objetiva. É evidente que essas especificidades se desdobram em dimensões educativas e operacionais de acordo com a instituição em que o curso está inserido. Os objetivos e natureza organizacional de cada instituição de ensino superior determinam arranjos educacionais contaminados

por ideologias que afetam, de forma estrutural, todo o campo em que o processo educacional se realiza (MARQUESIN ET AL., 2008). Esta perspectiva demanda do coordenador mais do que um perfil plural com competências específicas, implica uma posição política, pedagógica e ideológica, que dá sustentação aos múltiplos fazeres a que é desafiado em seu cotidiano, especialmente à condução da dimensão didático-pedagógica, pela qual, será responsável frente a avaliação do MEC.

Para Marquesin et al. (2008) a experiência do coordenador, se singulariza especialmente por estar atravessada pela dimensão educativa. Para ela, o coordenador está colocado como um *ator educativo*, que frequentemente não tem qualificação para o desempenho da tarefa e o processo de formação termina por se realizar na experiência prática. Destaca, entretanto, competências atitudinais necessárias ao desempenho dessa função, entre elas a capacidade de flexibilização, de refletir criticamente sobre a prática pedagógica e sobre a qualidade de ensino, uma postura ética que valorize as identidades e as potencialidades dos diferentes grupos envolvidos em sua gestão, além do investimento equânime na gestão administrativa e do conhecimento ali produzido e o exercício de mobilização no trabalho coletivo, como referência ao fazer educacional.

Em um estudo sobre as peculiaridades desta prática em cursos *lato sensu*, Fonseca & Fonseca (2011) afirmam que a função de coordenação, no ensino superior, tem uma identidade marcadamente tridimensional, que amalgama as identidades de professor, pesquisador e gestor num cotidiano de diversidades. Para essas autoras, as novas exigências do MEC demandam do coordenador uma compreensão acurada sobre os conhecimentos epistemológicos e metodológicos que embasam a atividade de docência e de pesquisa, mas também sobre gestão organizacional, desafiando-os ainda a articular projetos educativos às demandas sociais de qualidade de vida da sociedade. O quadro desenhado evidencia um alto nível de complexidade, sem garantias de autonomia ou liberdade de ação, pois estas possibilidades também estarão variando com os objetivos institucionais e /ou os arranjos de poder existentes. Este quadro coloca a necessidade de conhecer como estas experiências estão acontecendo?

O relato a seguir apresenta uma reflexão sobre sua experiência de coordenação de curso de Psicologia, numa instituição privada de ensino superior, vinculada a uma Fundação sem fins governamentais, na região Nordeste do Brasil. A análise se coloca no campo das posições subjetivas ocupadas e identifica três ciclos desta vivência: afiliação, intervenção e avaliação.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na experiência desta autora - que respondeu como coordenadora de um curso de graduação durante cinco anos - foi possível identificar três distintos ciclos de gestão e estes estão a seguir apresentados e discutidos a partir das diferentes posições subjetivas ocupadas e sustentadas pelo exercício da mediação.

Mediação é um conceito central na teoria de Vygotsky (1994), afirmada como uma experiência, fundamental nos processos de aprendizagem, de criação de signos e instrumentos que viabilizam a interação dos fatores biológicos, culturais, históricos, singulares num contexto complexo. Pensada a partir desta concepção, a prática de mediação no âmbito da coordenação de cursos, realiza-se na constituição de estratégias que atribuam significado à realidade do aluno, do professor, da instituição, da comunidade

acadêmica em geral. E a função mediadora objetiva a produção de um efeito de liga, de elo nas dimensões sócio-político-educacional e administrativa que estão colocadas para um curso de graduação.

O primeiro ciclo, denominado de afiliação, esteve configurado como uma etapa diagnóstica. Assustada com o volume de trabalho, com as demandas de naturezas diversas, com a rede de relacionamento que se impunha, não se fazia possível contemplar dimensões singulares como bem descrito por (JACOBUCCI & JACOBUCCI, 2008) assumi uma posição subjetiva na qual me coloquei identificada com uma posição de poder, de saber sobre o outro, sobre os resultados que eram necessários ou desejáveis, sobre os caminhos para realizá-los.

Alan Coulon, (2008) num estudo etnográfico sobre o ingresso de estudantes universitários, chama a atenção para a necessidade de uma etapa que denominou de afiliação, que permita ao estudante aprender sobre o que chamou de *Ofício de Ser Estudante*. A primeira etapa do Ofício de Ser Coordenador, tem característica comuns às descritas por Coulon, refere-se a um período de aprendizagem para apropriação de novos códigos, novas lógicas, novas linguagens e distintas formas de relacionamentos. Constitui-se como uma fase de reconhecimento de territórios, de parcerias, mas também dos jogos de poder ali circulantes, com os quais poderá ou não se ocupar do ofício de ser coordenador.

O final deste ciclo contemplou o reconhecimento das prioridades administrativas, educativas e possibilidades criativas, identificando as possibilidades de potencialização dos recursos humanos, técnicos e administrativos a partir de uma atitude equânime. E optou-se por apresentar as propostas ao grupo docente - composto por colegas de profissão da coordenadora, alguns mais velhos, outros mais titulados e cada um deles (as) filiados a uma abordagem teórica, a um campo de prática, a uma forma diferente de pensar a psicologia, uma profissão marcada por sua pluralidade de objetos de estudo e de intervenção - entretanto, logo fica evidente a impossibilidade de realizá-las, na medida em que, enquanto a coordenação identificada com uma posição autoritária de poder, fálica², não encontrava aderência às tarefas propostas. Quando a coordenadora compreende a relação existente, se desloca da posição fálica e assume o trabalho pela mediação, tem início um novo ciclo de gestão onde intervenção transformadoras se realizam.

A função gerencial, nesta nova posição subjetiva, não partia do saber da coordenadora nem da instituição de ensino, ou do MEC sobre o que aquele grupo deveria fazer, embora estes elementos não estivessem desconsiderados. Partia das impossibilidades, do reconhecimento sobre a inexistência de uma única psicologia, um único modelo de formação de psicólogos, um padrão ideal de professor ou de aluno, ou mesmo de uma forma de ensinar ou de aprender. Sem abrir mão da lei, a posição de mediação pressupõe a impossibilidade de concepções universais ou ideais e a partir daí investe no reconhecimento do valor do desejo. Tal perspectiva viabilizou a constituição, entre os docentes, de um grupo de trabalho, com um objetivo coletivo, identificado a partir do desejo de formar os melhores psicólogos na região.

Na perspectiva de mediação, ficou evidente a impossibilidade de uma coordenadora dar conta sozinha, de todo o arsenal de demandas, acima descrito como tarefas da coordenação. Neste ciclo de intervenção, o Núcleo Docente Estruturante - NDE, teve um papel fundamental. Desenhado como um espaço de gestão

² Símbolo fálico: Símbolo de poder, domínio e virilidade na cultura ocidental, destacado pela psicanálise como elemento central na construção da identidade masculina no século XX; a forma como o pênis é visto no contexto sócio familiar e a percepção que o homem tem do valor atribuído a sua posse, determinam o desenvolvimento de sua estrutura psicosssexual.

coletiva, teve como objetivo o exercício de compartilhamento e reflexão sobre as diferenças existentes e as diversas formas de viabilizar um trabalho formativo singular. O NDE discutia o que havia de singular no desejo de cada um dos docentes. Que professores desejavam ser? Que psicólogos queriam formar? Que pesquisadores podiam e/ou desejavam ser? E o que precisavam para dar conta dessa singularidade. Emergiram também reflexões sobre quem é esse novo aluno que ingressa no nível superior. Como ele aprende? Que representações fazem da psicologia? Paralelamente, no NDE, fluía o compartilhamento das atividades administrativas e pedagógicas e estratégias de compartilhamento das discussões com o coletivo dos professores foram construídas.

Neste processo de gerenciamento tridimensional ampliado, todos foram convidados a revisitar e conhecer o Projeto Político Pedagógico do curso e optou-se por atualizá-lo. Como elemento gerador do processo de mediação definiu-se que práticas interdisciplinares, uso de metodologias ativas e o estabelecimento de um trabalho docente de grupo dariam suporte para as mudanças a serem realizadas. Pensando na dimensão subjetiva, nesta experiência relatada os docentes foram convidados a construir o projeto pedagógico do seu sonho e, é evidente, que a política institucional sustentou essa proposta. A posição de mediação permitiu a coordenação atuar de forma equânime manejando as dimensões didático-pedagógica e política-institucional.

Os resultados administrativos deram fôlego a continuidade do processo. Ao longo de 5 anos, houve um acréscimo de 50% no número de alunos ingressos, 200% no número de inscritos para o vestibular, 150% no número de artigos publicado pelos docentes, além da redução da taxa de evasão em 40%. Afora isso tudo, uma série de resultados de fortalecimento de imagem, níveis de satisfação dos estudantes e professores em percentuais acima de 85% na Avaliação Institucional, gerida pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Mas é fato que a mudança na posição subjetiva ocupada pela coordenadora viabilizou um importante deslocamento realizado pelos docentes, produzindo resultados pedagógicos que deram suporte ao crescimento do conjunto de indicadores desenhados no terceiro ciclo da gestão, uma etapa caracterizada pela avaliação, construída a partir de uma práxis.

Um novo Projeto Político Pedagógico foi coletivamente construído, uma série de trabalhos científicos em congressos nacionais e internacionais foram apresentados por professores e estudantes - integrados aos projetos de iniciação científica - versando sobre esta práxis pedagógica. Nesta posição, os professores, formados na lógica pedagógica bancária - voltada para o acúmulo de informações a partir de um estudante passivo, como descrito por Paulo Freire (2005), se deslocaram. Nesta posição, docentes e coordenadora assumem, a partir do processo de reflexão-ação-reflexão, a posição de pesquisadores de sua própria prática, com vistas a qualificá-la, tornando-se assim sujeito da investigação, conseqüentemente agentes de mudanças, capazes de com seu senso crítico, desenvolverem atividades de natureza reflexiva, com a utilização de métodos plurais, com a ampliação das possibilidades de compreensão da realidade (SCHMITT, 2011; LEITE, 2008).

Este ciclo do processo de gestão acadêmica está pensado como uma etapa de avaliação também mediadora. Para Jussara Hoffmann (1991) a avaliação é o exercício de reflexão transformada em ação. A concepção de ação avaliativa desta autora focaliza a reorganização do saber a partir de uma postura construtivista em educação, onde as relações se realizam a partir da dimensão dialógica. Nesta terceira etapa, a experiência desta coordenação, agrega ao processo um conjunto de estratégias avaliativas de natureza mediadora

exercitando um diálogo pedagógico que prioriza a criticidade, a reflexão, sobre o conjunto da comunidade acadêmica, investindo no desenvolvimento da autonomia docente, pedagógica e gerencial.

Na perspectiva discutida fica evidente que a práxis está referida como modelo transformador da realidade no âmbito da gestão no ensino superior. A práxis não está referida à uma prática profissional, mas colocada como uma elaboração coletiva e articulada a desejos, a sujeitos, a subjetividades. E ao coordenador cabe a tarefa de promover o desenvolvimento destes coletivos, de autonomias, atento ao tempo de se deslocar, em busca de novos desafios.

É evidente que uma prática mediadora neste âmbito demanda compromisso institucional com a qualidade de ensino, pois tal modelo gerencial se coloca como um instrumento produtor de autonomias, provocando ressignificações no imaginário da própria instituição (IMBERT,2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o fortalecimento dos discursos neoliberais no cerne da cultura brasileira, nos últimos 20 anos é possível observar a ampliação do número de instituições privadas de ensino superior. Consequentemente cresce o número de docentes com distintas qualificações ocupado a função de coordenação de curso, sem necessariamente estarem qualificados para o *Ofício de Ser Coordenador*.

Este estudo destaca a natureza plural e complexa desta experiência, vivida pela autora deste artigo, que coloca em evidência a necessidade de desenvolvimento de uma prática fundamentada no exercício de mediação. A perspectiva apresentada, destaca o professor como um importante protagonista no processo gerencial, além do conhecido protagonismo no âmbito do processo ensino-aprendizagem, pois a construção de uma equipe docente fortalece a liderança e a adesão aos projetos coletivos. Sem querer afirmar a possibilidade de que esta experiência se realize fora de territórios de tensionamento.

Considera-se que uma prática de coordenação mediadora opera transformações no imaginário dos docentes gerando a emergência de uma práxis pedagógica que coloca o estudante numa posição de atividade em relação à produção do conhecimento, pois reconhece esta experiência na sua prática profissional. Cabe ao coordenado a função de garantir provocações intelectuais significativas que sustentem o exercício da autonomia e estar ciente da impermanência presente no processo educacional.

A literatura referente ao tema, no âmbito da gestão acadêmica no ensino superior é tímida e de forma geral afirma que o processo de capacitação para o desempenho desta função acontece na prática. Este estudo evidencia a necessidade de desenvolvimento de estudos mais específicos que favoreça a reflexão sobre processos de desenvolvimento de competência para ocupação desta função, tão singularizada pela sua natureza híbrida.

BIBLIOGRAFIA:

COULON, ALAIN. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 p.

FONSECA, DIRCE MENDES; FONSECA, MARÍLIA. **A função do coordenador como fator essencial para a qualidade dos cursos de pós-graduação lato sensu** <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/>

PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0135.pdf

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOFFMANN, JUSSARA M.L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

JACOBUCCI, D., & JACOBUCCI, G. (2008). **Correndo na esteira rolante - a experiência de coordenar um curso de graduação em uma instituição de ensino superior privada**. Olhar de professor, 11(1), 81-101.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/ formativas da pesquisa-ação**. São Paulo: Loyola, 2008. Vol.2.

MARQUESIN, DENISE FILOMENA BAGNE; PENTEADO, ADRIANO FRANCO; BAPTISTA, DENISE CRISTINA. **O coordenador de curso da Instituição de Ensino Superior: atribuições e expectativas**. Revista de Educação, v. 11, n. 12, p. 7-22, 2008.

MEC - **Avaliação das Condições de Ensino**- ACE/Manual de Avaliação- 2002, atualizada em 2005.

SCHMITT, MIGUEL ÂNGELO. **Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo**. *Protestantismo em Revista*, São Leopoldo, n° 25, mai.-ago. 2011, p. 59-65.

VYGOTSKY, LEV. S. (1994). **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes.

UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE: UMA EXPERIÊNCIA MEMORÁVEL

Ana Vitória da Paixão Silva¹

RESUMO: Algumas universidades estão priorizando a vida do idoso através de projetos que visam a reintegração desses sujeitos na sociedade contemporânea, que hoje se apresenta mais tecnológica e globalizada. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), contemplou essa política de inclusão social para o idoso criando assim a Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI). Dessa forma, surge a oportunidade de discutirmos, neste trabalho, a importância da valorização e inserção do idoso nesta sociedade tecnológica. O objetivo concerne em inserir os sujeitos idosos, da UATI, nas dinâmicas tecnológicas desta nova sociedade, instaurada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Os relatos das experiências mostram que os sujeitos envolvidos na pesquisa foram inseridos através de uma metodologia diferenciada e inovadora.

Palavras chave: Idoso; Educação; Tecnologia da Informação e Comunicação.

ABSTRACT: Some universities are prioritizing the life of the elderly through projects aimed at reintegrating these individuals in contemporary society, which today has more technological and globalized. The University of the State of Bahia (UNEB) contemplated that social inclusion policy for the elderly thus creating the Open University the Third Age (UATI). Thus, there is the opportunity to discuss in this paper the importance of valuing and inclusion of the elderly in this technological society. The objective concerns inserting the elderly subjects, the UATI, the technological dynamics of this new company, established by the Information and Communication Technologies (ICT). The reports of experiments show that the subjects involved in the research were inserted through a differentiated and innovative methodology.

Key words: Old man; Education; Technology of Information and Communication

¹ Mestre em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação; Especialista em Metodologia e Docência do Ensino Superior; Pedagoga. Pesquisadora do GEOTEC e da Universidade Aberta a Terceira Idade da Universidade do Estado da Bahia - avsilva@uneb.br

INTRODUÇÃO

Raríssimas são as pessoas que aceitam, com naturalidade, o processo de envelhecimento. Falar para uma pessoa que está envelhecendo, por muitas vezes se torna ofensa ou falta de respeito. Mas que contradição de vida é essa? Será que é porque valorizamos, idolatramos, incondicionalmente, a estética, a juventude e, em consequência disso rejeitamos o antigo, o velho?

Infelizmente, somos educados a valorizar o novo, o moderno e rejeitamos, ainda que inconscientemente, os idosos. Esses por sua vez, precisam a cada instante se manter firmes e se auto afirmar como sujeitos de uma sociedade que, no desenvolver de suas Políticas Públicas e Ações, reforçam, às vezes, a sua exclusão.

De acordo com Camarano (2006), as políticas públicas podem reforçar as desigualdades sofridas ao longo da trajetória de vida dos idosos, marcadas por exclusão e heterogeneidade, levando a mitos, estereótipos e preconceitos em relação a essa população. Desta maneira, “a heterogeneidade do grupo de idosos, seja em termos etários ou socioeconômicos, traz também demandas diferenciadas, o que tem rebatimento na formulação de políticas públicas para o segmento” (CAMARANO; KANSO; LEITÃO e MELLO, 2004).

A França, em 1973, foi a pioneira em oferecer oportunidade de educação aos idosos, através do professor de Direito Internacional, Pierre Vellas, da Universidade de Toulouse. O professor universitário decidiu abrir as portas da instituição e, a todos os idosos, oferecendo-lhes programas com atividades intelectuais, físicas, culturais, artísticas e de lazer, particularmente adaptados. (LEFÊBVRE, 1993). Essa ação mobilizou os idosos oportunizando saúde, energia e interesse pela vida e modificando a representação do “ser” idoso perante aquela sociedade.

O modelo do programa logo se espalhou pelo mundo, chegando ao Brasil na década de 80, onde a primeira ação brasileira foi fundar na cidade de São Paulo, as Escolas Abertas para a Terceira Idade do SESC (Serviço Social do Comércio).

Os diferentes programas oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior são formas alternativas de atendimento ao idoso, visando além da valorização dessa clientela, a uma maior conscientização da sociedade em geral a respeito do processo de envelhecimento da população do nosso país, que é uma realidade (BOTH, 2003, p.27).

Atualmente, muitas universidades estão priorizando a vida do idoso, através de projetos que visam a reintegração desses sujeitos na sociedade contemporânea, que hoje se apresenta mais tecnológica e globalizada redimensionando as funções e o lugar desse sujeito nos espaços vividos com seus familiares, com sua comunidade e/ou mesmo nos lugares de convívio coletivo como as casas ou centros de acolhimento de idosos.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), maior instituição pública de ensino superior da Bahia, aderiu a essa política de inclusão social para o idoso, e no ano de 1995 deu início ao projeto na forma de Grupo de Trabalho da Terceira Idade, que somente em 1998 se tornou Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI).

Dentro dessa perspectiva da educação continuada e, sendo a universidade um lugar por excelência para o aprimoramento, através da pesquisa, do conhecimento e também da democratização do saber, timidamente, surge em seu âmago um espaço educacional para essa faixa etária. As universidades

ampliam sua função social, “buscando integrar aqueles que se encontram à margem do processo de desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 1999, p. 240).

Esse breve cenário acerca dos idosos e das tentativas de inserção dos mesmos na nossa sociedade, abre a oportunidade para discutirmos neste trabalho a importância da valorização e inserção do idoso nesta sociedade tecnológica.

A UATI se propõe, através dos cursos oferecidos, a inserir os sujeitos idosos, nas dinâmicas tecnológicas desta nova sociedade, instaurada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e pelos dispositivos digitais. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consistia em investigar e salvaguardar as memórias dos sujeitos da Universidade Aberta a Terceira Idade da UNEB, a partir dos relatos e dos registros de seus espaços de vivência, mostrando as experiências vividas por esses idosos, nessas dinâmicas tecnológicas, utilizando as TIC como potenciais nesse processo investigativo. A partir deste objetivo, abordaremos especificamente: a) conhecer e explorar os espaços de vivência desses sujeitos, salvaguardando suas histórias e memórias e b) agregar as Tecnologias da Informação e Comunicação para registrar os depoimentos, imagens, relatos, documentos entre outros usados no processo a composição de um “espaço de memórias”.

A estratégia metodológica foi a Pesquisa Participante. As etapas metodológicas que fizeram parte deste trabalho foram: primeiramente, uma diagnose com 20 questões abertas com todos os sujeitos desta pesquisa. O objetivo dessa diagnose era saber: onde os idosos moram, quais opiniões acerca do idoso no Brasil, suas visões sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação e quais foram os motivos que o mobilizaram ir à Universidade Aberta a Terceira Idade (UATI), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A segunda ação foram os encontros temáticos, após constatação de que os sujeitos não sabiam acessar a internet, através de nenhum equipamento, os temas dos encontros foram escolhidos minuciosamente, a fim de atingir o objetivo deste trabalho. Para tanto, foi iniciado através do encontro intitulado: “Utilização de Recursos Tecnológicos e Ferramentas de Comunicação”; seguidos pelos encontros: “Como usar as Multimídias”; “Meu espaço de vivência. O lugar onde moro”, “Salvaguardando as histórias e memórias através das TIC” e por último “Experiências Memoráveis”.

O resultado deste trabalho contribuiu para que o idoso não buscasse somente conhecer o computador ou acessar a internet, mas que ele pudesse apropriar-se, incluir-se como parte ativa e “útil” da sociedade. Dentro dessa perspectiva, foi sugerido as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como grandes aliadas a essa experiência.

A SOCIEDADE TECNOLÓGICA E A INSERÇÃO DO IDOSO

Desde os primórdios a sociedade passa por mudanças, ou melhor, revoluções. Na Revolução Agrícola, as mudanças desse processo foram profundas, começando pela domesticação dos animais promovendo o deslocamento do homem com mais conforto. Após essa revolução, surge então a Revolução Industrial e, com ela a criação das máquinas a vapor, depois os trens e logo os automóveis. O homem conseguiu, enfim, dominar as técnicas, desenvolver tecnologias e inventar as máquinas. Após a década de 60, durante a Revolução Tecnológica, que se inicia no fim da Segunda Guerra Mundial, configurou-se a Sociedade da Informação modificando, em um curto período, diversos aspectos da vida cotidiana, a exemplo, a chegada do rádio, televisão, telefones, entre outros.

A sociedade, mais uma vez, transita por grandes desafios e, desta vez, existe a necessidade de aprender a manusear, utilizar e se adaptar a essas novas mudanças. A obra de Castells, a “Sociedade em Rede”, retrata com precisão a Revolução da Tecnologia da Informação, bem como a sequência desse processo, elucidando a força econômica e social da nova era da informação.

A atual Revolução Tecnológica não é caracterizada pela centralidade de conhecimentos e informação, mas, sobretudo pela aplicação desses conhecimentos em uma dinâmica constante entre a inovação e seu uso. O impacto das redes de computadores, da microeletrônica e das telecomunicações pode ser sentido em todas as esferas sociais.

Desta forma, o ser humano segue como parte integrante, por um lado passivo e por outro atuante, nesse cenário de singularidade e de intensas mudanças tecnológicas. Segundo Castells:

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica, uma vez que muitos fatores, inclusive criatividade e iniciativa empreendedora, intervêm no processo de descoberta científica, inovação tecnológica e aplicações sociais, de forma que o resultado final depende de um complexo padrão interativo. Na verdade, o dilema do determinismo tecnológico é, provavelmente, um problema infundado, dado que a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas.” (CASTELLS, 2011, p. 43)

As tecnologias digitais provocaram diversas alterações em todos os setores da vida do indivíduo (comércio, saúde, educação, cultura entre outros), incumbindo ao indivíduo e à sociedade o estreitamento dessa relação, indivíduo-tecnologia. Sobre essas mudanças, Turkle (1997), em suas pesquisas, aborda as possíveis modificações que as tecnologias causam no universo dos indivíduos.

A tecnologia catalisa alterações não só naquilo que fazemos, mas também na forma como pensamos. Modifica a percepção que as pessoas têm de si mesmas, uma das outras, e da sua relação com o mundo. A nova máquina que está por trás do sinal digital luminoso, ao contrário do relógio, do telescópio ou da locomotiva é uma máquina ‘pensante’. Desafia não apenas as nossas noções de tempo e distância, mas também as da mente. (TURKLE, 1997, p. 56).

A tecnologia está intrínseca no nosso cotidiano de forma que se torna quase impossível apontar somente um campo de ação em que ela não esteja presente. A tecnologia se encontra presente nos principais setores da sociedade, a exemplo da política, economia, saúde, segurança e educação. Com esse advento, os comportamentos, atitudes e conceitos foram também se redefinindo, se modificando e se adequando às mudanças sociais e contextuais.

O mundo se virtualizou, permitindo aos sujeitos navegar por um vasto acúmulo de informações que possibilita o acesso ao que se interessa de forma quase imediata. Como afirma Castells (2003, p. 08) “(...) a internet é um meio de comunicação que permite pela primeira vez a comunicação de muitos com muitos”.

Conforme Kenski (2003, p.23), o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), caracterizadas como midiáticas, criaram uma nova cultura e um novo modelo de sociedade.

Para o idoso a sua inserção no mundo digital ocorre a partir da apropriação que consegue obter, em relação às tecnologias digitais e sua inclusão está associada às necessidades de acesso a informação e comunicação. Conhecer e dominar a linguagem, os recursos eletrônicos, torna-se passaporte para o ingresso na modernidade e, conseqüentemente, nas atividades da vida coletiva e social.

A partir do momento em que o idoso se percebe como ator de sua vida, conquista um espaço mais respeitado no cenário familiar e social. Como afirma Freire, “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor.” (FREIRE, 2005, p. 58-59).

Segundo Kachar (2003), estudos com idosos apontam que os mesmos têm interesses e possibilidades de conseguir domínio básico do computador. E que “[...] a aplicação tem sido mais para uso pessoal, distração e ocupação do tempo, ou mesmo para resolver situações domésticas com a máquina.” (Kachar, 2003, p.65).

A incapacidade de aprender é mais um dos estereótipos da velhice na sociedade brasileira, que precisa ser superado. É necessário considerar a participação ativa do idoso na sociedade, sendo que a educação se volta para a consolidação de novos papéis sociais, além de uma valorização da pessoa como sujeito.

O intuito de promover a inclusão sócio digital entre os idosos perpassa os ensinamentos sobre o uso técnico e conceitual das TIC's. Segundo Pasqualotti e Both (2008) ao se pensar em atividades para os idosos é necessário criar uma comunidade em que todos se sintam parte e, dessa forma, tenham satisfação e sentimento de comprometimento com o processo de interação do grupo como um todo.

Pereira e Neves (2011) apontam que se faz necessário promover um ambiente específico para o público idoso, ambiente facilitador de ensino e aprendizagem, que integre o idoso, neste caso com a informática, de forma particular e de acordo com suas particularidades e condições físicas.

Neste sentido, a construção de um espaço de integração e inclusão para os idosos, em consonância com as novas tecnologias, Pasqualotti e Both (2008, p. 32-33) afirmam que “é necessário construir espaços que permitam ser criados novos significados para vivência da velhice, seja para trabalhar as perdas ou ainda os aspectos saudáveis que devem ser mantidos”. Desta forma, percebemos que as pessoas idosas começam a ser “escutadas” e percebidas como seres pensantes, que podem aprender e ensinar também.

A educação possui um caráter de transformação, ultrapassando a mera ideia de transmissão de informações. A educação promove um estágio de mudanças, independente de idades e, uma das funções de um educador é preparar os indivíduos para conviverem na sociedade, espaço onde o educador ajuda na preparação de um indivíduo para os enfrentamentos cotidianos, corroborando para o desenvolvimento intelectual, cognitivo e social, tornando esses sujeitos capazes de interpretar suas realidades, refletir criticamente sobre quaisquer assuntos, propor mudanças, sugerir soluções, emitir opiniões que contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária, sem exclusões ou discriminações.

OS CAMINHOS DE UMA DOCE INTERVENÇÃO NA UATI

Para atender a especificidade desta pesquisa, foi escolhida a Pesquisa Participante, pois segundo Brandão (1985, p.187), esse método é um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena

participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a interação social para o benefício dos partícipes da investigação.

A Pesquisa Participante permite a transferência dos ideais teóricos de explicação e controle pelos de compreensão, significação e ação, aprofundando nosso conhecimento e entendimento da realidade, apreciando as formas particulares da vida social e a subjetividade que rege o agir dos sujeitos.

O *lócus* da pesquisa foi a Universidade Aberta a Terceira Idade, do campus I, Salvador- Bahia. O público alvo da pesquisa consistiu em 20 alunos, sendo 17 mulheres e 03 homens. A pesquisa ocorreu durante o ano de 2015, às quintas-feiras, na sala de Multimídias e Tecnologias, curso oferecido pela UATI. Para dar início a pesquisa foi solicitado que cada aluno se apresentasse, conforme feito na diagnose, informando nome, idade, bairro onde morava, como e porque veio para a UATI. Após essa apresentação foi pedido que levantasse o dedo quem já usava o computador, notebook ou tablet ou quem acessava a internet por outro aparelho tecnológico, exemplo o celular. Neste momento o silêncio, definiu a urgência de explorar as TIC com esses sujeitos idosos.

Identificamos uma gama diversificada de respostas, por parte dos idosos, quanto ao uso das tecnologias, as justificativas dos motivos que os levam a não se “arriscarem” a ligar um computador ou qualquer outro aparelho tecnológico. Entre outras respostas a mais evidente foi o medo de quebrar o instrumento.

As dificuldades descritas pelos sujeitos são decorrentes de modificações nas habilidades físicas, cognitivas e sensoriais, advindas com o envelhecimento, da pouca compreensão da linguagem computacional e do reduzido incentivo dos familiares para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Partindo dessa constatação e visando atender todos os objetivos dessa pesquisa, a primeira ação realizada foi um encontro temático nomeado: “Utilização de Recursos Tecnológicos e Ferramentas de Comunicação”.

Conforme afirma Kenski (2007, p. 33), “Por meio das tecnologias digitais é possível representar e processar qualquer tipo de informação... é possível articular... também é possível a comunicação em tempo real”, possibilitando a construção interativa e a troca de informações, experiências, histórias e possibilidades de lazer e entretenimento. Desta forma, foram iniciados os encontros.

ENCONTRO TEMÁTICO: “UTILIZAÇÃO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS E FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO”.

A pergunta chave para compreender os instrumentos informáticos: como ligar esse “treco”? A primeira etapa consistia em ligar e desligar a máquina. A aula começou com a apresentação do que era um computador e suas peças (gabinete, CPU, monitor, teclado e mouse). Informamos que para ligar o computador se fazia necessário ligar na tomada ou no estabilizador. Foi informado que utilizaríamos o computador como exemplo mais emblemático da era digital, que vem revolucionando a vida contemporânea em todas as áreas.

Após a constatação de que todos tinham aprendido a ligar e desligar o computador, foi oportunizado o seguimento da programação, que constava para este encontro algumas oficinas, sendo elas: Criação de um endereço eletrônico (e-mail), Criação de um perfil nas Redes Sociais, Criação de um Blog ou Site e Utilização do Smartphone acessando a internet pelo Celular.

Como afirma Kachar (2003, p.19), hoje, desponta um novo tempo, pois os idosos têm uma vitalidade grande para viver projetos futuros, contribuir para a produção, participar no consumo e intervir nas mudanças sociais e políticas. Cabe aos educadores a responsabilidade de pesquisar e criar espaços de ensino e aprendizagem que insiram os idosos na dinâmica participativa da sociedade e atendam ao desejo do ser humano de aprender, continuamente, a projetar-se no vir a ser.

De acordo com Freire (2005), ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

OFICINA 01: CRIAÇÃO DE UM ENDEREÇO ELETRÔNICO NO GMAIL

Para iniciar a oficina, se fez necessário explicar o que era um e-mail, para quê serve, como funciona e como foi inventado. Era de extrema importância uma aula teórica inicialmente para compreensão do assunto. Iniciando pela própria palavra, *e-mail* informando o seu significado, correio eletrônico (*electronic mail*). Ou seja, o e-mail é igual a um correio convencional, onde recebemos cartas e encomendas. Porém, ele é feito de uma maneira digital, totalmente eletrônica.

Após a aula teórica explanando sobre a importância da comunicação e como ela vem evoluindo com o passar dos anos, foi mostrado através de um tutorial, o passo a passo de como criar um e-mail. A maioria dos alunos conseguiu ligar a máquina, criar o endereço eletrônico e encaminhar um e-mail, informando a novidade. Após a criação do e-mail, o grupo deveria trocar mensagens, a fim de demonstrar que conseguiram alcançar essa etapa.

OFICINA 02: CRIAÇÃO DE UM PERFIL NAS REDES SOCIAIS:

Após a oficina da criação dos correios eletrônicos e a explicação para que serve um e-mail, foi iniciada então a atividade da criação de um perfil nas Redes Sociais, utilizando a mesma metodologia empregada no encontro anterior. Mostrando que as Redes Sociais servem, também, para aproximar pessoas, reduzir distância e fazer novas amizades. A rede social escolhida foi o Facebook. Os idosos começaram a utilizar o Facebook diariamente, postando mensagens, respondendo convites e mantendo a comunicação com suas redes de amigos e familiares.

OFICINA 03: CRIAÇÃO DE UM BLOG OU SITE

Foi explicado, através de uma aula em Power Point, passo a passo de como criar um site. Os sites foram criados com o objetivo de colocar futuramente, as fotos e vídeos dos seus espaços de vivência e seus depoimentos, suas lembranças e histórias. Foi informado que essa dinâmica ocorreria posteriormente, naquele momento eles deveriam aprender a construir, porém os alunos “decidiram” que era melhor fazer um site que eles quisessem, colocando o que desejassem e, que depois fariam um site para colocar os registros de seus espaços de vivência.

OFICINA 04: UTILIZAÇÃO DO SMARTPHONE ACESSANDO A INTERNET PELO CELULAR

Visando o objetivo deste trabalho, foi proposto aos partícipes acessar a internet através do dispositivo que possuíam. Como os aparelhos eram, todos, do sistema Android, se tornou mais fácil a explicação. Visando um entendimento mais amplo e diário, foi criado um grupo no WhatsApp a fim de criar mais um canal de comunicação.

As tecnologias de informação e comunicação têm desempenhado um papel importante na comunicação coletiva, pois através dessas potencialidades a comunicação flui sem que haja barreira. Segundo Levy (1999, p. 135), novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo da informática.

A partir do conhecimento compartilhado e interativo absorvemos a promoção do novo, isto é, precisamos transformar concepções teóricas e metodológicas, de modo que acompanhem toda a evolução tecnológica e científica que ocorre e, que possivelmente ocorrerá nos próximos anos.

A proposta deste encontro temático, realizado, através dessas oficinas, consistia em mostrar a importância da comunicação de forma ampla. Diante disso, foi oportunizado, através das tecnologias de informação e comunicação, o conhecimento e entendimento da comunicação coletiva evidenciando as potencialidades de uma comunicação fluída e sem barreira. Enfim, foi finalizada a primeira etapa com sucesso e êxito. Desta forma, foi possível seguir com o planejamento para os outros encontros temáticos.

II ENCONTRO TEMÁTICO: “COMO UTILIZAR AS MULTIMÍDIAS”

A proposta deste encontro teve como pretensão possibilitar o entendimento do termo “multimídia”, por ser comumente utilizado pelos alunos, tendo em vista ser, o nome do curso oferecido pela UATI e que eles se matricularam. Foi exposto para o grupo que Multimídia, segundo a Enciclopédia Larousse Cultural, é a “forma de comunicação com a utilização de múltiplos meios: sons, imagens, textos, vídeos e animações”. Por mais simplória que pareça, esta definição é correta e diz tudo em pouquíssimas palavras.

Para Paula Filho (2004), entende-se que:

“Os programas e sistemas em que a comunicação entre homem e computador se dá através de múltiplos meios de representação de informação, como som e imagem animada, além da imagem estática já usada nos aplicativos gráficos.” (p. 178)

Para melhor entendimento, foi solicitado que cada aluno acessasse seu WhatsApp e percebesse que aquelas imagens recebidas eram exemplos de multimídias animadas, com som, áudio, texto, entre outras características.

Depois da explicação do que se trata o termo multimídia, era o momento dos alunos criarem algum material que exemplificasse o entendimento do que foi explanado. Desta forma, a aula foi a exploração do Power Point, demonstrando como criar slides utilizando as multimídias. Após a construção dos slides, cada aluno deveria enviar por e-mail a mensagem que fez para um dos seus colegas de turma. Ao

encaminhar por e-mail fortaleceriam o uso do correio eletrônico, aprendendo a anexar arquivo, além de exercitarem a memória, visando a aprendizagem obtida nas primeiras aulas.

III ENCONTRO TEMÁTICO: “MEU ESPAÇO DE VIVÊNCIA. O LUGAR ONDE MORO”

Através do navegador do Google foi permitido desvendar o mundo através do Google Maps. A imagem de satélite permitiu mostrar a UNEB, os bairros de Salvador, assim como foi dito da possibilidade de se fazer uma verdadeira viagem digital ao mundo. Os alunos ficaram espantados e encantados com essa possibilidade. A proposta deste encontro era promover o entendimento do lugar vivido, bairro, cidade e município, formando assim a ideia de território, essencial ao entendimento e valorização das relações sociais vividas.

A partir desta apresentação, foi solicitado que os alunos observassem como é o lugar onde vivem, que espaço habitam e, ao voltarem às suas residências retornassem de outra forma, passeando, observando as ruas, casas, prédios, pessoas, mercados, trânsito e a paisagem de seu lugar: refletindo, como é este lugar? Que aspectos deste lugar retratam como as pessoas vivem? Como são tratadas pelo setor público? Como o lixo é cuidado? A saúde pública? Como estão as famílias que moram nesta região? Recomendaria o seu bairro para alguém morar? Deveriam, ainda, registrar esses momentos, utilizando o celular para esta observação.

Esse encontro mostrou a importância do bairro na vida do ser humano. Segundo Santos (1988, p. 13), os sujeitos criam empatias e tornam esses lugares reconhecíveis e, mentalmente, penetráveis na totalidade da cidade. De acordo com Nascimento e Hetkowski (2011, p. 156), “o espaço é social, é histórico e humano” e, estabelece uma relação de atividades, como o trabalho, estudo e divertimento.

As fotos serviram para conhecermos os bairros e comunidades onde os alunos estão inseridos, as quais nos auxiliou na interpretação que cada aluno possui do lugar onde mora, bem como aproximou o manuseio tecnológico utilizado com frequência, o celular e, conseqüentemente esse processo facilitou a apropriação do lugar onde vivem.

A proposta deste encontro teve como objetivo dialogar com os alunos sobre a história do bairro e do lugar onde moraram e/ou moram. Muitos alunos participaram e testemunharam a formação do bairro, da comunidade e como a mesma se encontra atualmente.

IV ENCONTRO TEMÁTICO “SALVAGUARDANDO AS HISTÓRIAS E MEMÓRIAS ATRAVÉS DAS TIC”

Este encontro teve como proposta motivar os alunos a relatarem suas histórias de vida, resgatando seus espaços de vivência e exercitando a memória do passado e o olhar do presente e futuro. Os alunos foram convidados a assistirem ao filme “O Doador de Memórias”. Para Bosi (1994), um dos trabalhos sociais da pessoa idosa é a memória, o ato de lembrar, de produzir conhecimento e informações que não estão acessíveis nos registros oficiais sobre a história. Ainda de acordo com o autor:

“A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. (...) Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.” (Bosi, 1994, p. 39)

Ao lembrar do passado o idoso não está descansando, por um instante, das lidas cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias do sonho. Está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida. (Bosi, 1994). Desta forma, aproveitando o ensejo, foi questionado se eles pudessem salvaguardar um momento de seus espaços de vivência qual seria esse momento? Através de qual recurso multimídia salvaguardariam?

O espaço escolhido pelos alunos, não foi o de vivência atual e sim, onde nasceram. Decidiram também que utilizariam os “slides” como recurso tecnológico. Aprendizagem adquirida no II Encontro Temático desta pesquisa.

V ENCONTRO TEMÁTICO: EXPERIÊNCIAS MEMORÁVEIS”

Através do III Encontro Temático: “Meu espaço de vivência. O lugar onde moro”, foi realizado o objetivo deste trabalho que consistia em investigar e salvaguardar as memórias dos sujeitos da Universidade Aberta a Terceira Idade da UNEB, a partir dos relatos e dos registros de seus espaços de vivência, mostrando as experiências vividas por esses idosos, nessas dinâmicas tecnológicas, utilizando as TIC como potenciais nesse processo investigativo. Desta forma, os espaços escolhidos, pelos alunos, foram os locais onde possuem laços afetivos, carregados de lembranças vividas e guardadas em suas memórias, assim decidiram, unanimemente, falar da cidade onde nasceram. Segundo Brandão (2006, p.200), nenhum intelectual ou pesquisador pode determinar sozinho o que deve ser investigado, mas deve chegar a uma decisão após consultar as bases ou grupos interessados. A escolha do recurso tecnológico a ser utilizado, se deu no IV Encontro temático, onde optaram por criar slides. Diante disso, cada aluno criaria slides, contando a sua história na cidade que nasceu, inserindo fotos, depoimentos e lembranças.

As cidades narradas foram: Alagoinhas, Barreiras, Camaçari, Conceição do Almeida, Correntina, Ilhéus, Itapetinga, Jequié, Nazaré das Farinhas, Salinas da Margarida, Salvador, Santo Amaro da Purificação, Santo Antônio de Jesus, Senhor do Bonfim e Vitória da Conquista. Esses slides compuseram um espaço de memórias, resultando assim num livreto nomeado de: Experiências Memoráveis na Bahia.

RESULTADOS

O principal resultado deste trabalho, para os leitores, é a reflexão acerca da pesquisa-ação no campo educacional. Essa estratégia metodológica que possibilita através da cooperação e participação do pesquisador e dos sujeitos envolvidos, a resolução de um problema coletivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação permanente deve estar presente em todas as etapas da vida das pessoas, podendo ser formal ou não-formal. O processo educacional sempre acompanha o ser humano, pois é impossível deixar de aprender. Oliveira (1998, p. 242) nos lembra que “conceber a educação como processo permanente não é apenas um ideal, mas uma evidência prática que se impõe uma necessidade pedagógica, sócioeconômica e antropológica”.

Corroborando com esse pensamento, Silva (2003, p. 263) afirma que “[...] a aprendizagem é um processo de construção do discente que elabora os saberes graças e através das interações”. Tal prática educativa promove a construção da autonomia, desenvolvendo competências e habilidades para vencer os desafios do mundo, do cotidiano e das relações que enfrenta em sua comunidade e/ou nesta sociedade.

Os encontros revelaram que, os sujeitos envolvidos na pesquisa estavam demonstrando capacidade de aprender e reproduzir conhecimentos, desenvolvendo o espírito crítico, a solidariedade e os sentimentos de autovalorização, valorização social e exercício de cidadania. A sala de aula tornou-se um espaço de trocas, em que foi instigada a pesquisa, que proporcionava, a cada dia, novos conhecimentos e discussões que colaboraram na fomentação da construção do seu papel enquanto cidadãos, despertando potencialidades e a descoberta de novas habilidades, motivando esses idosos a participarem e mudarem suas concepções, além, da aquisição da linguagem digital e, a desmistificação de que existe a perda intensa da memória ao envelhecer juntamente com a incapacidade de aprender por conta da velhice.

Enfim, este trabalho, além de atingir os objetivos propostos, certamente provocará outros leitores e pesquisadores a imergirem nesta dinâmica, importante para os idosos, bem como para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS:

- BOTH, Agostinho. **Envelhecimento humano: múltiplos olhares**, Passo Fundo, UFPF, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança de Velhos**, 3ª ed. – São Paulo: Companhia da Letras, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CAMARANO, A. A.; KANSO, S; LEITÃO e MELLO, J. **Como vive o idoso brasileiro?** In: CAMARANO, A. A. **Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 25-74
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, v. 1, 1999.
- _____. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003
- FILHO, PAULA. **Multimídia: Conceitos e Aplicações**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.ª edição.
- HETKOWSKI, Tânia Maria; NASCIMENTO, Antônio Dias. **Educação e comunicação. Diálogos contemporâneos e novos espaços de reflexão. Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnologias**. Edufba, 400 p. 2009.
- KACHAR, Vitória. **Terceira idade e informática: aprender revelando potencialidades**. São Paulo: Cortez, 2003
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Ed. Ática, 1993.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993. 208 p.
- OLIVEIRA, R. C. S. **Terceira Idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis**. Campinas: Papirus, 1999.
- PASQUALOTTI, Adriano; BOTH, Agostinho. **Pessoa idosa, tecnologias de comunicação e interação e educação permanente: um encontro esperado, um fato possível**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

- PEREIRA, Cláudia; NEVES, Rui. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, junho 2015: 05-26.
- SANTOS, L.A. **Tecnologias de informação e comunicação: o e-mail redimensionando as relações sociais de idosos**. Dissertação de Mestrado em Gerontologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, São Paulo, Brasil.
- SILVA, J. C. **Velhos ou idosos**. A terceira idade, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 94-111. jan. 2003.
- TURKLE, S. A vida no Ecrã. **A identidade na era da internet**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1997.

AS DIFICULDADES DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O APARECIMENTO DE SINTOMAS SUGESTIVOS PARA A SÍNDROME DE BURNOUT, NO MUNICÍPIO DE CABO FRIO, RJ

Carla Cristina Machado¹

Prof. Alexandre Motta de Freitas²

Prof. Claudia Cristina Machado de Figueiredo de Oliveira³

RESUMO: A síndrome de Burnout é uma doença do esgotamento profissional que atinge os professores. O objetivo deste estudo foi compreender de que forma as dificuldades encontradas no cotidiano escolar contribuem para a instalação dos sintomas da Síndrome de Burnout nos professores de Educação Física do Ensino Fundamental. Foi aplicado um questionário a 12 docentes. A Síndrome de Burnout não foi identificada em nenhum indivíduo da amostra, tal fato pode ser atribuído à prática de atividade física, maior relação afetiva e tipo de personalidade. Mesmo sem nenhum caso da Síndrome, suas subescalas puderam ser percebidas em quase todos os indivíduos estudados. Deste modo, é necessário que sejam adotadas medidas que visem melhorar as condições de trabalho e de vida dos profissionais licenciados em Educação Física.

Palavras-chave: Síndrome de Burnout, Educação Física, Trabalho.

ABSTRACT: Burnout syndrome is a disease that affects the burnout teachers. The objective of this study was to understand how the difficulties encountered in everyday school life contribute to the onset of symptoms of Burnout Syndrome in Physical Education teachers of elementary school. A questionnaire was applied to 12 teachers. The Burnout Syndrome was not identified in any individual sample, this fact can be attributed to physical activity, higher affective relationship and personality type. Although no cases of syndrome, its subscales could be seen in almost all subjects studied. Thus, it is necessary that measures to improve the working conditions and lives of licensed professionals in Physical Education are adopted.

Keywords: Burnout Syndrome, Physical Education, Work.

¹ Graduanda em Educação Física – Bacharelado pela Universidade Veiga de Almeida, *campus* Cabo Frio

² Mestre em Ciência da Motricidade Humana pela Universidade Castelo Branco, professor e coordenador dos cursos de Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação em Educação Física na Universidade Veiga de Almeida (*campus* Cabo Frio) e professor da rede municipal em Nova Iguaçu.

³ Mestre em Biologia, professora dos cursos da área de saúde na Universidade Veiga de Almeida, *campus* Cabo Frio

1. INTRODUÇÃO

A ideia deste estudo surgiu mediante a constatação de muitas pesquisas realizadas nessa área (BOTH, 2008; KRUG, 2008; CAPARROZ, 2001; BETTI *et al.*, 1997), nas quais se compara a atuação dos professores com uma situação ideal de ensino, desconsiderando, muitas vezes, o que acontece na sua realidade. Tal evidência torna-se bastante clara na fala de um dos professores entrevistados por Daolio (1995), ao relatar que os pesquisadores vão para a escola, usam os professores e depois os criticam em suas análises. Consideramos fundamental valorizar e conhecer as limitações e possibilidades que caracterizam o contexto do ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física na escola, de modo que seja possível construir e implementar uma intervenção significativa e de qualidade, a partir da realidade do professor. Dessa maneira, o conhecimento produzido através de pesquisas acadêmicas deixa de apresentar um caráter supremo e impositivo, passando a ser formulado a partir das necessidades concretas da realidade educacional.

Embora exista um consenso na literatura internacional de que a Síndrome de Burnout é uma resposta ao estresse laboral crônico, essa resposta não deve ser confundida com estresse, pois estresse, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo, e não necessariamente na sua relação com o trabalho (AGUIAR *et al.*, 2009). Nesse sentido, as diferenças entre estresse e Síndrome de Burnout estão no fato de que o estresse pode desaparecer após um período adequado de descanso e repouso, enquanto que a Síndrome de Burnout não regride com as férias e nem com outras formas de descanso (BOTH, 2008). É necessário, portanto, refletir sobre o fato da Síndrome de Burnout estar intimamente relacionada a outros conceitos já existentes, e é difícil estabelecer diferenças claras entre eles, como acontece com o estresse.

O objetivo deste estudo foi compreender de que forma as dificuldades encontradas no cotidiano escolar contribuem para a instalação dos sintomas da Síndrome de Burnout nos professores de Educação Física do Ensino Fundamental no Município de Cabo Frio, RJ. Os objetivos específicos foram verificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais de Educação Física durante seu exercício profissional, e identificar se haviam manifestações sugestivas da Síndrome de Burnout nos professores que fizeram parte deste estudo.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa quantitativa através de questionários aplicados ao objeto de estudo, com a finalidade de coletar dados, que permitiram a melhor compreensão do problema. É um trabalho descritivo, de estudo seccional. A natureza exploratória deste estudo deve-se ao fato de seu objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, visto que a Síndrome de Burnout é um problema cuja investigação local e regional é recente, necessitando ainda ser mais explorado.

Foram selecionados, como elementos da população a ser estudada, professores de Educação Física, para as séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental, da rede pública municipal, atuantes no primeiro

distrito do Município de Cabo Frio, RJ. Fizeram parte do estudo 12 professores de Educação Física. Para inserir os professores no estudo foram elencados os seguintes critérios de inclusão dos sujeitos, quais sejam: professores com formação inicial em Educação Física, atuantes frente aos alunos, com vínculo empregatício na rede municipal de ensino. E como critérios de exclusão foram determinados: professores ministrantes da disciplina de Educação Física sem formação inicial na área, professores de Educação Física que não atuam frente a alunos (seja ocupando cargos administrativos, seja ministrando aulas para outros segmentos que não o segundo ciclo do Ensino Fundamental) e professores de Educação Física desvinculados da rede municipal de ensino.

Para a elaboração deste trabalho optou-se pelo questionário, com dados sócio-demográficos e onze perguntas fechadas, como instrumento de coleta de informações, pois este procedimento possibilita atingir a amostra da pesquisa de forma qualitativa. Cervo e Berviam (1996) consideram o questionário como "(...) a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja".

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para melhor operacionalização das informações, os resultados do estudo foram organizados em três grupos, quais sejam: os dados sociodemográficos, as características sobre a atuação profissional e a Síndrome de Burnout. Dessa forma, no decorrer da análise, foram realizadas aproximações entre os itens abordados, no entendimento de que são complementares às informações.

3.1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES

A amostra do estudo foi composta por 12 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental do Município de Cabo Frio/RJ. Houve variação entre 2 e 23 anos de atuação com a docência. Desse total, 7 são do sexo masculino e 5 do sexo feminino. A idade média dos professores entrevistados foi de 39,6 anos, com o mais novo dos entrevistados tendo 28 anos e os mais velhos com 47 anos (dois entrevistados). Nesta amostra o tempo médio de magistério foi de 10,8 anos, sendo o professor menos experiente com dois anos de magistério e o mais experiente com 23 anos de prática docente. Os dados são relevantes, pois a experiência permite que o professor aprenda a ensinar melhor no ano seguinte o que ensinou no ano anterior. Mas, de acordo com estudos (BERNARDI, 2006; BETTI e MIZLIKAMI, 1997; CAPARROZ, 2001), a relação entre experiência e aprendizado tende a ser não linear. Acreditamos com base nos dados na tendência da não-linearidade, devido ao número de professores desmotivados. Quanto ao estado civil, 66,6% casados, 25% separados. Somente 1 viúvo (8,33%). Nenhum docente declarou-se solteiro. Esse resultado reflete a faixa etária dos entrevistados.

3.2. CARACTERÍSTICAS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Todos os professores entrevistados lecionam na rede municipal de ensino para turmas de 6º ano, 7º Ano,

8º Ano e 9º ano. Destes, 83,33% lecionam nos turnos da manhã e da tarde, e apenas 16,67% lecionam exclusivamente no turno da tarde. Todos os docentes entrevistados trabalham com as turmas de 6º ao 9º Ano do ensino fundamental, nos turnos da manhã e da tarde. Nenhum trabalha à noite, na rede municipal.

Em relação ao tipo de cliente (estudantes atendidos pelos professores) por gênero, chamou-nos a atenção para o número de turmas mistas (73,34%), contra 13,33% exclusivamente masculino e 13,33% exclusivamente feminino. Esses dados demonstram que a rede municipal aderiu à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997) quando se refere à Educação Física como a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com as finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoção, manutenção e melhoria da saúde, evitando, dessa forma, relações sociais preconceituosas e estereotipadas. Aponta para a perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, cooperação, participação social e da afirmação de valores e princípios e valores democráticos. Estes princípios democráticos visam à recuperação de qualquer tipo de discriminação e exclusão social. Sobre isso o PCN afirma que:

No que tange a questão de gênero, as aulas mistas de educação física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir estereotipadamente relações sociais autoritárias. (BRASIL, 1997, p. 3)

Ainda segundo os PCNs, sobre o papel da escola e do professor de Educação Física, a escola configura-se como um espaço diferenciado aonde as diferentes competências com as quais as crianças chegam à escola deverão ser ressignificadas e ao professor é atribuída a função de oportunizar uma variedade de atividades em que diferentes competências sejam exercidas e as diferenças individuais sejam valorizadas.

Na questão sobre o tipo de vínculo com a Prefeitura Municipal, a maioria dos professores entrevistados é concursada (66,6%), sendo apenas 16,66% professores contratados e um professor (8,33%) não respondeu à questão. Segundo Nunes (2001), o vínculo empregatício efetivo pode ser considerado positivo para a valorização dos professores, medida em que agrega ao trabalho docente características como estabilidade, progressão na carreira, criação de vínculo com uma unidade escolar. Esses fatores também são relevantes para a construção de um ensino de qualidade (LIBÂNEO, 1985).

Em relação à formação continuada 58,33% fez (ou faz) algum curso, enquanto 41,66% não fizeram nenhum curso após a graduação. Os dados demonstram falta de motivação para o profissional qualificar-se. Em conversa com esses professores que não investem em formação continuada, ficaram claras duas questões: a econômica, pois os professores precisam investir parte de seus salários para participar de cursos e capacitações; e a questão da desmotivação. Mesmo quando são oferecidos cursos gratuitos, os profissionais relataram não ter interesse, devido à falta de retorno, seja social, econômico ou político.

Quando questionados se tem, ou se já tiveram, vontade de abandonar o magistério, 58,33% responderam afirmativamente. E observamos diversas falas quanto à velocidade das mudanças sociais e tecnológicas. Tani (1998), discute se a capacidade das pessoas de se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é também limitada pelo medo e pela incerteza que o novo,

de um modo geral, traz. Assim, torna-se difícil para os professores ensinar algo que não seja o que foi aprendido e da forma como foi aprendido. As mudanças ocorrem, sem dúvida, mas em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as mudanças que ocorrem fora da escola. A percepção de que as coisas não estão funcionando bem, juntamente com a falta de meios e condições para alterar essa situação, leva os professores a um estado de insatisfação com o trabalho docente. Nesse sentido, uma frase muito pertinente, dita por um dos professores entrevistados, nos chamou a atenção: “Além de tudo, temos de aguentar esses alunos sem educação e desinteressados”. É possível que por trás dessa fala haja muito mais do que uma simples reclamação da falta de polidez e do desinteresse dos alunos. É provável que a satisfação/insatisfação com o trabalho docente esteja intimamente relacionada com o resultado, positivo ou negativo, de sua mediação no processo ensino-aprendizagem. Assim, podemos perguntar se os professores não perderam ou não estariam perdendo referências culturais que estariam gerando desajustamentos, a tal ponto de provocar a vontade de evadir-se da profissão docente (DARIDO, 2003).

Frente à relação dos diversos sintomas sugestivos para a Síndrome de Burnout, 75% indicaram esgotamento físico, 66,6% esgotamento mental, 33,3% desânimo, 33,3% dores musculares, 75% tem irritabilidade, 50% identificaram distanciamento dos alunos, 25% acusaram sofrer com dores de cabeça 3 vezes ou mais por semana; um professor disse sentir mal-estar generalizado, 16% afirmaram ter perdido ou ganhado peso de forma involuntária, 41,6% tem dores na coluna, 75% dificuldade de concentração e 50% indicaram perda da libido. Embora o resultado seja preocupante, nenhum professor pediu afastamento por algum dos sintomas desenvolvidos.

Quanto à motivação do profissional para a atuação em aulas, 66,6% classifica como mediano, 25% dos professores estavam com alta motivação para o exercício profissional e 8,33% com baixa motivação. Talvez esse resultado seja devido à percepção de baixa valorização profissional demonstrada, aonde 66,6% dos entrevistados acredita que a disciplina de Educação Física não é valorizada pelos alunos da mesma forma que as demais, 16,6% crê ser tão valorizado quanto as demais disciplinas e 16,6% acha que só às vezes, os alunos valorizam as aulas de Educação Física.

Em relação às dificuldades encontradas para a realização de suas aulas, 91,66% dos entrevistados destacaram a ausência dos pais na vida escolar dos filhos, como parte das características sociais, o que resulta na indisciplina dos alunos. Os professores percebem claramente a diferença em termos de educação dos filhos ao longo do tempo. Por outro lado, o perfil desses professores, em especial, é de uma classe cuja maior parte dos integrantes já tem uma história no magistério. A maioria tem mais de seis anos de regência, e sendo assim, eles identificam com mais propriedade as diferenças que vêm apresentando as sucessivas gerações de alunos. Decorrente da vivência nesse contexto, os professores vêm se sentindo exaustos, sendo que referem a um sentimento que extrapola o que poderíamos considerar como “normal” após um dia de trabalho. Além disso, apontam sentimentos de tristeza quanto à rotina de aula e não manifestam satisfação em educar, mas sim, um cansaço sem retorno. Relataram que esse comportamento vem acontecendo atualmente depois de um algum tempo de magistério e que no início da atividade docente o desgaste era diferente, pois eles acreditavam que o esforço era válido, que seus alunos os respeitavam e os valorizavam em sua profissão. Em síntese, poderíamos dizer que os professores que

participaram deste estudo manifestam comportamentos sugestivos de exaustão emocional, os quais são expressivos de uma categoria que se mostra esgotada e sem um sentimento de reconhecimento profissional, o que problematiza ainda mais essa situação.

A maioria dos professores entrevistados (58,33%) afirmou não receber, em sua formação inicial, informações sobre o cotidiano escolar e as dificuldades existentes na prática pedagógica inerentes ao exercício profissional. Apenas um professor respondeu positivamente a esta questão. Claro Jr. e Filgueiras (2009) em seu trabalho para identificar as dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física no início de carreira, sugerem que os cursos de formação devem contemplar técnicas de gestão de aula e de comunicação que ajudem o egresso. O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, por isso esta é considerada como etapa insuficiente para atender as exigências impostas pela sociedade atual. Assim sendo, para atender a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas do profissional da educação, este deve possuir uma formação inicial sólida e de boa qualidade. Contudo Betti (1991) alerta que o exercício da profissão docente, no mundo atual, tem se mostrado de forma complexa; neste sentido o educador deve procurar alternativas que aprimorem sua prática. É necessário que o profissional da educação reconheça a importância da formação inicial, mas que encare esta apenas como a primeira etapa para uma vida profissional recheada de significações. Assim, a formação inicial vai levar o indivíduo que não possui nenhuma experiência profissional a uma formação, dandolhe a base para o desenvolvimento de um profissional comprometido com as exigências sociais, sendo que esta desenrola-se na etapa introdutória para a vida adulta, na qual o indivíduo assume seu papel na sociedade, requerendo autonomia econômica, independência social e afetiva.

Quanto a análise do panorama atual da Educação Física Escolar no Município de Cabo Frio, 33,3% dos professores avaliaram como bom, 66,6% como regular e 0% como ruim ou péssimo.

3.3 SÍNDROMES DE BURNOUT

A maioria dos professores (58,3%) afirmou já ter ouvido falar da Síndrome de Burnout, embora não acreditasse possuir nenhum dos sintomas dessa síndrome. A exaustão emocional foi relatada pelos professores como resultado do desgaste que vivenciam, rotineiramente no cotidiano escolar. Benevides-Pereira (2002), coloca que os sintomas da Síndrome de Burnout não são universais e dependem das características individuais de cada pessoa e das circunstâncias em que ela se encontra. Esses professores têm suas particularidades e alguns desenvolvem mais problemas de ansiedade, dores musculares, entre outros, dependendo de suas características individuais e do tipo de trabalho que realizam. Por sentir-se frustrado e esgotado, o professor encontra-se, internamente, incapaz de estabelecer melhores relações com seus alunos. Contudo, esse fato pode estar refletindo um processo, uma situação dramática que enfrentam muitos professores de Educação Física, pois aos professores cabe uma sobrecarga de papéis e tarefas que assumem, além daquelas inerentes aos seus ofícios, como a missão de transmitir valores e regras sociais que competem à família.

Decorrente da vivência nesse contexto, os professores se sentem demasiadamente cansados.

O acúmulo de papéis também foi mencionado em conversa com os professores, como fator de extrema relevância para o aparecimento de sintomas relacionados à exaustão emocional. Esse acúmulo, sem dúvida, gera um desgaste diário para os professores, fazendo com que se sintam emocionalmente exaustos e desenvolvam sintomas psicológicos e comportamentais que afetam sua vida profissional e pessoal. Soma-se ainda o aparecimento de sintomas físicos como dores de cabeça, insônia e dores musculares. No estudo realizado por Krug (2008), podemos constatar que a maioria dos professores de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria relata um sentimento de insatisfação com a docência na escola. O peso da desvalorização social faz-se presente e, com certeza, afeta o clima de trabalho dos professores.

O quadro da educação no país frente às demandas de modernização do mundo atual, segundo Bernardi (2006), busca traduzir a qualidade do ensino pelos seus índices de produtividade, que representam: maior número de alunos por turma; enxugamento do número de profissionais; capacidade da escola em produzir conhecimentos práticos e objetivos. Quanto aos dados sobre a situação de maior estresse, fica evidenciado, no trabalho de Krug (2008), que os professores de Educação Física da rede pública de ensino de Santa Maria, declararam, em sua quase totalidade, uma insatisfação com o relacionamento com seus pares, devido aos atritos de opiniões, ao surgimento de inimizades, e a formação de grupos isolados de professores que rejeitam outros colegas. Em nossa pesquisa observamos uma sensação de desvalorização do professor de Educação Física pelos demais colegas.

O contexto em que está inserido o professor nos dias atuais contribui fortemente para desenvolver um sentimento de frustração e a manifestação de sinais que levam a pensar em exaustão emocional (ZARAGOZA, 1999). O cansaço sem retorno, somado às características individuais do professor, gera a sensação de não ter mais como continuar, como sair dessa situação. Durante as entrevistas os participantes enfatizaram a dificuldade de manter o interesse dos alunos pela escola, pois estes trabalham sem vontade de aprender, sem interesse pelos assuntos referentes à escola, e principalmente com a desvalorização, por parte do aluno e de sua família, pelo trabalho do professor. Para lidar com tal situação, cada professor, dependendo das suas características biopsicológicas e da forma como reage com as interações que acontecem diariamente, desenvolve comportamentos únicos e pessoais, como vimos no referencial adotado.

No entanto, Benevides-Pereira (2002) afirma que não existe consenso em relação a essa questão, pois enquanto alguns autores descrevem o Burnout como uma síndrome com maior incidência nos que ingressam há pouco tempo na profissão, outros defendem a posição de que a síndrome acomete os profissionais mais antigos, resultado do processo que vai se instalando ao longo do tempo de trabalho. No caso deste estudo, poderíamos dizer que a segunda possibilidade é a que mais se evidenciou, tendo em vista as falas dos sujeitos que dele participaram. Os professores referem exaustão em decorrência do acúmulo dos anos de profissão somado às condições em que trabalham.

A despersonalização vivenciada pelos professores entrevistados manifesta-se através de comportamentos específicos, como a diminuição da afetividade e da paciência com seus alunos, além da dificuldade com relação aos outros colegas. De modo geral, consideram essa maneira de agir como

uma forma de proteção que os ajuda a suportar a rotina em sala de aula. Relataram, também, que além de manterem suas posturas distantes por proteção, têm medo de proporcionar um diálogo aberto com seus alunos e estes extrapolarem os limites. Então, se restringem a ensinar apenas o necessário e não se expor além do que consideram “seguro” e “permitido”, conforme suas próprias falas. Esse tipo de comportamento dos professores pode dificultar ou mesmo impedir a construção de uma relação mais próxima entre professor e alunos, o que precisa acontecer para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivado de maneira mais eficaz.

Outra situação vivenciada pelos participantes deste estudo que remete à possibilidade de despersonalização desses integrantes, é a diminuição da tolerância e do carinho em relação aos alunos. Os professores relataram que com o tempo de trabalho vão perdendo a paciência com os alunos e culpabilizam o comportamento dos mesmos, que não valorizam seu trabalho como profissional e não correspondem ao empenho do professor. Relatam, também, a diferença do tratamento com os alunos no início de suas carreiras e nos dias de hoje. A maioria dos professores se encontra nesta situação depois de já terem tentado várias formas de desenvolver seu trabalho de uma maneira melhor e chegaram a esse ponto, sem paciência, sem interesse, como resposta ao comportamento do aluno, também desinteressados.

A despersonalização se mostra muito presente na fala dos profissionais que participaram deste estudo. Observa-se que o sentimento de distanciamento do professor em relação ao seu aluno ocorre também com o tempo de serviço, uma vez que com as dificuldades diárias, o comportamento dos alunos leva o professor a se distanciar para tentar se preservar, além de tratar seu aluno de forma não ideal, com cinismo e sem afeto.

Uma atitude referida pelos professores deste estudo que também caracteriza a despersonalização é o afastamento deles no que se refere ao tratamento com seus colegas de trabalho. Deve ser mencionado, todavia, que esse comportamento pode ser atribuído à realidade atual de trabalho dos professores. Antigamente os professores tinham mais tempo de convívio na escola. Hoje, a carga horária de trabalho é bem maior, fazendo com que estes apenas confraternizem rapidamente, no intervalo das aulas e no recreio escolar. É o fator tempo novamente que sustenta a diferenciação desse contexto através dos anos. Com a necessidade de diversos vínculos em escolas diferentes, o tempo usado para as reuniões de planejamento em conjunto e de avaliação perderam espaço na agenda dos profissionais. Devemos considerar que a maior parte dos professores deste estudo trabalha em mais de uma escola e leciona uma carga horária excessiva, limitando o tempo de convívio não apenas com seus colegas, mas também com a família. A carga horária e o número de escolas em que lecionam os professores é um fator relevante para a Síndrome de Burnout (MOREIRA et al., 2008).

Outro aspecto apontado pelos professores é a indisciplina dos alunos, o que está diretamente relacionado com a falta de realização profissional. O professor sente que seu trabalho não está sendo bem aproveitado, o que gera frustração. Esses fatores que segundo Benevides-Perreira (2002) reduzem a satisfação do professor, evidenciam o sentimento de insuficiência, de baixa auto-estima, revelando baixa eficiência no trabalho e, por conseguinte, insatisfação profissional

Outra importante fonte de desvalorização profissional é o desprestígio do papel do professor, no

âmbito da sociedade em geral, dos pais e dos próprios alunos. Esta atitude se constitui em uma fonte inesgotável de insatisfação em relação ao trabalho do professor e está presente nas falas e nos comportamentos dos entrevistados. Zaragoza (1999) afirma que atualmente a carreira de professor não é mais vista como bela e cobiçada como nos anos de 1940 e 1950. A percepção depreciativa do próprio professor faz com que ele se sinta realizando um trabalho sem importância, sem reconhecimento. Porém, mesmo com todos esses argumentos negativos, muitos professores que participaram deste estudo disseram sentir-se realizados profissionalmente, embora as condições de trabalho não sejam adequadas. Esse sentimento pode ser explicado ao verificar que estes professores atribuem ao seu trabalho um significado e uma importância que os outros não vislumbram, e que justifica a escolha por uma profissão tão mal vista e mal remunerada atualmente (ZARAGOZA, 1999).

Os resultados deste estudo possibilitaram detectar as três dimensões clássicas da Síndrome de Burnout entre os sujeitos participantes. Através das entrevistas dos professores observou-se que estes não manifestaram, necessariamente, características peculiares a todas as dimensões da síndrome, apresentando maior ênfase em uma ou outra dimensão, conforme descrito acima.

Os indivíduos jovens com menos de 40 anos representaram 50% da amostra, diferentemente dos números encontrados em alguns autores em que prevaleciam os indivíduos com mais de 40 anos (TIERA *et al.*, 2011). Nesse estudo não foi demonstrada uma relação entre idade e a prevalência de sintomas sugestivos da Síndrome de Burnout.

Chamou a atenção o fato de nenhum professor pedir afastamento por algum dos (vários) motivos já listados. A maioria dos profissionais entrevistados relata que já ouviu falar da Síndrome de Burnout, mas não crê possuir algum sintoma da mesma. Cabe ressaltar que o surgimento de alguns dos sintomas relatados, não significa, necessariamente, que os professores participantes deste estudo estão desenvolvendo Burnout, mas que tal possibilidade não pode ser descartada, uma vez que ao analisar o contexto do profissional, podemos perceber os indícios desta síndrome. Além disso, um fator determinante é a ligação desses sintomas ao trabalho e à conduta que os profissionais em estudo têm manifestado com seus alunos. Benevides-Pereira (2002) conclui que professores com Burnout sentem-se emocional e fisicamente exaustos, estando frequentemente irritados, ansiosos, com raiva e tristes, o que pôde ser observado também entre alguns dos participantes deste estudo.

Na amostra estudada nenhum indivíduo apresentou a Síndrome de Burnout, e esse dado pode estar relacionado ao fato de que, segundo Moreira *et al.* (2008) professores que tem um bom relacionamento com a comunidade escolar e com os alunos, além de terem como característica pessoal a extroversão, estão menos sujeitos a Síndrome de Burnout. Outra característica seria a personalidade resistente, indivíduo que usa os agentes estressores como estímulo para o crescimento pessoal (Benevides-Pereira, 2002). Mesmo sem apresentar nenhum caso da Síndrome de Burnout, alguns de seus preditores já puderam ser notados em todos indivíduos (100%) da amostra, devendo-se tomar cuidado para que esses sintomas iniciais não se somem e acabem se agravando a ponto do estabelecimento da referida Síndrome.

Outra possível causa, talvez a mais importante, para o não surgimento da Síndrome de Burnout é a atividade física, ela seria útil porque quando o indivíduo se adapta ao aumento da pressão arterial,

da frequência cardíaca e dos hormônios do estresse que ocorrem durante a execução de exercícios, ele estaria preparando e treinando o corpo a reagir de forma mais calma quando as respostas são desencadeadas por um estresse mental. Todos esses fatores podem contribuir para a melhoria da saúde mental (TIERA *et al.*, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a Síndrome de Burnout, embora seja objeto de muitos outros discursos e estudos, ainda é pouco conhecida e raramente estudada em certos contextos, mesmo sendo um tema pertinente ao âmbito de várias profissões, principalmente às ligadas à educação e à saúde.

O objetivo deste estudo foi atingido, a situação problema confirmada, e a partir de suas manifestações que poderiam ser nomeadas de sintomas, foram apontadas algumas situações que podem contribuir fortemente para que esses professores venham a desenvolver a síndrome de Burnout. Foi possível observar, em conversas com esses profissionais, um sentimento de perda de “status” social, com consequente desvalorização de seu trabalho.

Torna-se importante analisar uma das categorias, em especial a despersonalização, por ser essa um elemento essencial da Síndrome de Burnout, enquanto a exaustão emocional e a baixa realização profissional podem estar associadas a outros tipos de doenças laborais. O elemento se torna importante na avaliação, pois revela a possibilidade do distanciamento do professor com relação ao aluno. Ademais, esse fato também pode estar associado ao conteúdo das perguntas remetidas para avaliar esta categoria, pois segundo Benevides-Pereira (2002), algumas questões do inventário causam certo impacto, uma vez que demonstram uma contradição na postura do que esperamos de um bom profissional. Pode ser difícil para o professor revelar sua postura no trabalho, no que se refere à afetividade, uma vez que essa é uma das expectativas dos pais e da comunidade escolar.

O estudo das relações entre as reais condições de trabalho docente e o possível adoecimento físico e mental dos professores constitui um desafio e uma necessidade para se entender o processo saúde-doença do trabalhador docente, bem como para encontrar possíveis associações com o afastamento do trabalho por motivos de saúde. Em virtude de este estudo ser uma pesquisa que contempla apenas uma parte do professorado municipal, não foi possível, ainda, apresentar respostas que satisfaçam certas inquietações, quais sejam: existe uma problemática latente que se traduz em professores inseguros e desanimados diante das questões ainda não resolvidas pelos gestores da educação, no que se refere às condições de trabalho; a sociedade tem ignorado ou, simplesmente, esquecido de inserir no contexto de suas discussões a problemática da saúde do professor; a adoção de práticas de atenção à saúde do professor no contexto escolar ainda é pouco considerada; a qualidade do ensino depende de fatores que dizem respeito à saúde e dignidade do professor.

Ao finalizar este estudo esperamos que o conhecimento gerado possibilite maior divulgação do assunto, especialmente no âmbito da cidade de Cabo Frio, nos meios acadêmicos e nos ambientes de trabalho, da mesma forma, maior comprometimento das instâncias sociais e políticas envolvidas. Para o futuro, faremos a comparação entre professores da rede pública com os da rede privada.

REFERÊNCIAS:

- AGUIAR, A.R.V; AGUIAR, J.R.V, SANDES, N.M.; MACEDO, E.M.A; ARAÚJO, S.N.M.; MOURA, E.C.C. **Caracterização da Síndrome de Burnout: uma revisão bibliográfica.** Disponível em: http://www.abeneventos.com.br/anais_61cben/files/01845.pdf, 2009. Consultado em 02/05/2014.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M. **Quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador.** 2ª. ed. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002
- BERNARDI, A.P. **O projeto político pedagógico: possibilidade de desenvolvimento profissional do professor de Educação Física.** 2006. 67f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.
- BETTI, I.C.R.; MIZUKAMI, M.G.N. **História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física.** Motriz, Rio Claro, v.3, n.2, dez., 1997.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BOTH, J. **Qualidade de vida na carreira docente em Educação Física no magistério público estadual de Santa Catarina.** Florianópolis: UFSC, Dissertação de Mestrado, Centro de Desportos da UFSC, 2008.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC: 1997
- CAPARROZ, F. E. **Discurso e prática pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar.** In. CAPARROZ, F. E. (Org.). Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.
- CERVO, A. L.; BERVAM, P. A. **Metodologia Científica.** 4 ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996
- CLARO JR, R.S.FILGUEIRAS, I.P. **Dificuldades de gestão de aula de professores de Educação Física em início de carreira na escola.** Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, no 8, volume 2, pág. 9-24, 2009
- DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.
- KRUG, H. N. **Vale a pena ser professor... de Educação Física escolar?** Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, a, 13, n.122, 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>. Consultado em 02/05/2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Cortez, 1985.
- MOREIRA, H.R.; COLLET, C.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. **Síndrome de Burnout em professores de Educação Física: um estudo de caso.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires - Ano 13 - Nº 123 - Agosto de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. 2008. Consultado em 02/05/2014.
- NUNES, F.S. **Educação Física frente ao processo de terceirização.** 2001. Trabalho Monográfico de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2001
- TANI, G. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista** – São Paulo: EPU,

1998.

TIERA, V.L.; ULBRICHT, L.; RIPKA, W.L. **A prevalência da Síndrome de Burnout nos profissionais da Educação Física**, EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 163, Diciembre de 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>, 2011. Consultado em 06/04/2014.

ZARAGOZA, J. M. E. **O Mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

O SAL DA TERRA – UMA MILITÂNCIA SOCIAL ENTRE REFLEXOS E REFLEXÕES

Tom Valença (Wilton Valença da Silva Junior)¹

Resumo: Esse artigo aborda as possibilidades de utilização de debates acadêmicos sobre o documentário O Sal da Terra como ferramenta crítica para a compreensão e intervenções em problemas ligados às políticas públicas e de exclusão social de acordo com alguns referenciais das disciplinas Psicologia Social e Contextos culturais e processos de exclusão. Os debates ocorreram durante o Cine Diálogo 2015 e em sala de aula, tanto antes quanto depois do rompimento da barragem em Mariana (MG) em novembro de 2015.

Palavras-chave: Militância, fotografia, documentário, políticas públicas.

Abstract: This paper takes a look over the possibility of the use of the documentary The Salt of the Earth as a tool to analyse some current social problems connected to public policies. The matter is into the field of Social Psychology as a college course. The debates occurred during the Cine Dialog 2015 project and during psychology classes, before and after the ecological disaster in Mariana, Minas Gerais, Brazil, in November of 2015.

Key words: militancy, photograph, documentary, public policies.

¹ Tom Valença é graduado em Psicologia (UFBA) com Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais (UFBA). Na Unijorge, é docente das disciplinas Psicologia Social I e II, Contextos culturais e processos de exclusão, Dependência Química – Aspectos psicossociais e orientador de estágio básico no curso de Psicologia. Também leciona Antropologia e Ética no curso de Comunicação Social, além de atuar na Pós-graduação ministrando a disciplina Territórios, Identidades e Alteridade no curso de especialização Estudos Culturais, História e Linguagens.

INTRODUÇÃO

O Sal da Terra é antes de tudo um olhar sobre um olhar. Um olhar cinematográfico sobre o olhar da fotografia, ou mais precisamente, de um fotógrafo². A obra é um registro que captura o processo de transformação do militante de esquerda, Sebastião, em um ambientalista, Sebastião Salgado, que assume sua câmera como uma arma geradora de transformações sociais. O documentário também ressalta que Salgado trocou uma promissora carreira como economista na Europa por uma errante carreira como fotógrafo, tendo que sustentar sua família longe de sua pátria, de sua aparente zona de conforto. As imagens fílmicas apontam que esse ambientalista assumiu o papel de um revolucionário Pós-Moderno que, no limite das negociações possíveis utiliza a Companhia *Vale* como financiadora de seu projeto mais ambicioso, o *Genesis*, que tem por objetivo revitalizar o entorno de boa parte do Rio Doce, degradado ao longo dos anos pelo processo de agricultura intensiva.

Sendo um dos focos do olhar do documentário, essa transição de uma postura de militante de esquerda que parte para o autoexílio na França na virada dos anos 60/70 e que, aos poucos, vai se transformando em um ativista com uma postura liberal que viaja pelo mundo usando seu olhar para gerar justiça social, incomoda a plateia e muito. Incomoda por ser um olhar em preto e branco, incomoda tanto pelo seu ritmo lento quanto pela sua duração de 110 minutos, pelo denso teor de muitas das imagens registradas, assim como também incomoda pelo arranjo familiar que o protagonista estabelece com sua esposa e filhos, principalmente o mais jovem, Rodrigo, que, portador da *Síndrome de Down*, carece de cuidados especiais. Não por acaso, é seu filho mais velho, Juliano, que, na condição de codiretor, constrói um olhar fílmico que “humaniza” o pai ao mesmo tempo em que o coloca num patamar de quase imortalidade. Também, não por acaso, Sebastião voltou ao Brasil depois de muito tempo, para cuidar do pai em idade avançada, e a partir desse retorno ele focou seu olhar na fotografia ambiental.

Aprofundando esse sentido, o documentário projeta um olhar sobre questões políticas – ambientais e econômicas – assim como sobre questões que abarcam o interacionismo social entre o fotógrafo, seus fotografados e o meio ambiente que os circunda. Os desdobramentos dessa narrativa favorecem que o olhar do espectador sobre o humano seja depurado a partir de um ponto de vista que pode gerar desconforto para muitos – uma leitura superficial pode abraçar a ideia da espetacularização da violência, e muitos estudantes se queixaram disso, ainda durante a exibição do filme, principalmente quanto às imagens feitas na Sérvia, no Congo e em Ruanda. Curiosamente, esses mesmos estudantes apreciam filmes como *Jogos Vorazes* e sagas de super-heróis, como puderam declarar posteriormente, em sala de aula, ficções nas quais a violência é a tônica central. “Mas isso é ficção!”, disseram alguns. E essa fala repetida deixou claro que muitos só conseguem tolerar a violência na modalidade de ficção, enquanto o cotidiano está cheio de violência física e simbólica.

Nesse ponto do debate, foi posto que fechar os olhos para a violência cotidiana (a violência exposta no documentário e qualquer outra para além do documentário) é alienar-se da realidade, ao invés de buscar

² Esse documentário recebeu o prêmio especial do júri da seção *Un certain Regard* do Festival de Cannes assim como uma indicação ao Oscar de melhor documentário do ano de 2015.

sua superação. E pondo o excesso de emotividade em xeque, o ponto nevrálgico é que o documentário não espetaculariza essa violência que vitimiza populações vulneráveis, seja por doença, fome ou guerra. O sal da Terra mostra a violência sem filtros suavizantes para que possamos desalienarmo-nos das amarras de um modelo de globalização que só enxerga produtos, negando a percepção de seus meios de produção. Não deixa de ser sintomático da nossa dificuldade para lidar com a violência cotidiana que o documentário com imagens em preto e branco sequer apela para o vermelho do sangue (ou para o próprio sangue) como recurso de espetacularização, mas mesmo assim alguns espectadores ficaram chocados com tal “espetáculo”.

Como tarefa didática, foi indicado que os estudantes fizessem uma conexão entre o documentário e as atividades relacionadas às disciplinas, *Psicologia social e Contextos culturais e processos de exclusão*. As imagens dos poços de petróleo em chama no Kuwait assim como dos refugiados em busca de abrigo em países africanos ampliaram a percepção da exclusão social no contexto global, que, no Brasil, já foi fortemente marcada pela fome e pela ausência de instituições de ensino superior, e hoje tem seu foco no extermínio de jovens negros do gênero masculino habitantes das periferias, de homossexuais e transexuais, além da precarização nas relações de trabalho, via terceirização. Ampliando o campo de debate, alguns meses após o Cine Diálogo aconteceu o desastre ecológico em Mariana³ e as discussões sobre a relação entre Salgado e a companhia *Vale S.A.* voltaram à sala de aula.

Um dos pontos ressaltados em sala foi que a Antropologia Visual⁴ é a ferramenta ideal para poder possibilitar uma imersão em contextos de exclusão como os de Serra Pelada, Ruanda, Etiópia, Mali, Kuwait e Equador. Nessa imersão, foi possível constatar as modalidades de dominação e alienação que caracterizam alguns modelos de capitalismo diferentes do modelo da cultura de consumo dominante, mas que, devido a relação verticalizada e opressora, produz efeitos de exclusão muito próximos aos que são estudados ao longo dos cursos em questão quando observamos as políticas públicas e sociais vigentes no Brasil, seja na relação entre os humanos e a Natureza, seja na relação entre os humanos e suas sociedades. Esse olhar sobre um quadro panorâmico mundial permitiu ir além da relativização do nosso contexto imediato, gerando uma compreensão mais ampla da globalização e de suas consequências.

Se durante o debate do Cine Diálogo um dos tópicos mais contemplados pelos estudantes foi à relação entre Salgado e sua família, vale a pena nos debruçarmos sobre esse ponto. O que é possível visualizar, tendo como referência o olhar do documentário, é que a natureza do trabalho de Salgado, em sintonia com sua metodologia etnográfica, demanda que ele enquanto sujeito físico esteja imerso em outras culturas, em meio a outros recortes populacionais que não o seu recorte nativo, durante meses, às vezes temporadas anuais. Uma das reflexões do codiretor Juliano Salgado, sobre seu vínculo com o protagonista

³ Em 5 de novembro de 2015 ocorreu o rompimento da barragem de Fundão, localizada no subdistrito de Bento Rodrigues, a 35 km do centro do município de Mariana, Minas Gerais. Trata-se de uma barragem de rejeitos de mineração controlada pela Samarco Mineração S.A., um empreendimento conjunto das maiores empresas de mineração do mundo, a brasileira Vale S.A. e a anglo-australiana BHP Billiton. O rompimento da barragem foi considerado a maior catástrofe ambiental da história brasileira e a maior do mundo envolvendo barragens de rejeito. A lama chegou ao Rio Doce, cuja bacia hidrográfica abrange 230 municípios dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo, muitos dos quais abastecem sua população com a água do rio. Ambientalistas consideraram que o efeito dos rejeitos no mar continuará por pelo menos 100 anos, mas não houve uma avaliação completa de todos os danos causados. Segundo a prefeitura do município de Mariana, a reparação dos danos causados à infraestrutura local deverá custar cerca de 100 milhões de reais.

⁴ O documentário é um registro típico dessa modalidade antropológica na qual é feito um recorte etnográfico através do registro visual. Essa metodologia implica em que o investigador realize uma imersão espaço-temporal em uma cultura estranha a sua cultura de origem, e efetue registros por intermédio de fotografia e/ou filmagem.

Sebastião, clarifica como a feitura da filmagem aproximou-o de seu pai. Juliano afirma que o momento decisivo na configuração desse vínculo aconteceu quando ele convidou o cineasta Wim Wenders para codirigir *O sal da terra*:

A presença dele acabou sendo decisiva para que eu redescobrisse meu pai. Wenders filmou numa sala escura o Tião contando as histórias por detrás das fotos de diferentes fases de sua produção. Diante da câmera, ele relatou suas viagens, tudo de mais bonito e terrível que ele fotografou e testemunhou durante seus 40 anos de carreira. Aquilo me tocou de um jeito muito forte, era a primeira vez que eu o via através do olhar de outra pessoa. De repente, ganhei uma percepção que nunca tinha tido. Algo mudou em mim. Quando me reencontrei com Tião em Paris, de uma hora para outra percebi que tínhamos virado amigos. Havia acabado meu receio daquela aproximação, que talvez decorresse do fato de ele ter sido tão ausente em momentos importantes da família. Ao ver aquele depoimento, enfim, assimilei como é importante o trabalho dele. Acabei aceitando suas ausências. A partir desse ponto nossa relação mudou completamente. (GARCIA, 2015).

Essa fala de Juliano Salgado respondeu algumas perguntas que se repetiram após a sessão e em sala de aula. Como era possível Salgado ficar tanto tempo separado da família sem gerar sofrimento? Esse tipo de trabalho solitário não sacrifica o vínculo familiar? Vale a pena tamanho sacrifício para fotografar pessoas desconhecidas? “A gente acha que as distâncias no planeta são gigantescas, mas elas são muito menores do que se imagina. Tião ajudou a desbravar esses atalhos, e pude me certificar de como ele se sente próximo das pessoas que fotografa.” (GARCIA, 2015). E através dessa percepção Juliano sentiu que estava muito mais próximo de seu pai do que os distantes cenários fotografados poderiam sugerir.

Um dos alunos insistiu bastante nessa questão familiar durante o debate, a ponto de que, quando o assunto foi abordado em aula, alguns lançaram um olhar negativo sobre o método de trabalho de Salgado. Tanto no debate quanto na discussão em sala de aula foi necessário projetar um olhar sobre a questão por outro ângulo, distinto do senso comum. Mesmo numa cultura intensamente atravessada pela midiatização é preciso muita coragem e firmeza de propósito para expor sua família diante do olhar de diferentes espectadores, às vezes sedentos por sensacionalismo. Além disso, aquela família exibida na tela não era necessariamente uma família disfuncional, mas uma família que construiu (dentro do possível de ser hermeneuticamente assimilado durante as quase duas horas de projeção do documentário) um outro arranjo em relação ao vínculo físico, presencial, arranjo que possibilitou sustentar inclusive o aspecto profissional como constitutivo de seu processo de sustentação amorosa.

Mas não apenas a carreira de Juliano, especificamente nessa produção, passa por essa reflexão. A trajetória da esposa de Sebastião, Lélia, está ligada à obra de Salgado enquanto secretária e produtora dos projetos e mesmo dos “desejos” do marido em todo seu percurso. Dificilmente Sebastião teria conseguido realizar seu trabalho sem alguém que organizasse sua produção, viabilizando os contatos e articulações entre patrocínios e divulgação e mais! Lélia, além de ter-lhe dado apoio moral para encarar suas missões solitárias muitas vezes foi quem disse o que ele deveria fazer, muito antes dele saber que iria fazê-lo.

Tudo o que diz respeito ao trabalho do fotógrafo passa pelo crivo de Lélia. Mas, aí de quem ousar descrevê-la como ‘a grande mulher por trás do grande homem’. Ela reage: “Eu não ando atrás de ninguém, ando ao lado”, diz. (SGANZERLA, 2014).

Como já foi apontado, outro aspecto central é a relação da obra e dos espectadores com a violência. Intencionalmente, sentei no meio da plateia durante as duas sessões para poder perceber suas reações mais imediatas. Foram feitos comentários de que um filme como esse não deveria ser exibido, era muito triste expor as pessoas àquele sofrimento. A violência retratada nas imagens não chocou apenas alguns estudantes. Também chamou a atenção escutar uma psicóloga que não conhecia a obra de Salgado dizer que iria levar algumas imagens do filme para trabalhar a dor enquanto tema, em aulas, mas o que ficou evidente foi que ela em si estava muito tocada pelas imagens e estava tendo dificuldade para elaborar a própria dor. O próprio Salgado foi atingido pelo processo da violência que registrou. Em Ruanda, ao fotografar o cenário de um genocídio, o fotógrafo sucumbiu à depressão e foi preciso retornar ao Brasil em busca de uma espécie de “cura” por distanciamento. Não há como negar que o sofrimento quando vivenciado de perto pode ser psicologicamente contagioso.

No Cine Diálogo, outro ponto levantado calorosamente por dois dos debatedores foi o comprometimento de Salgado com a companhia de mineração *Vale S.A.*. Um deles foi categórico ao afirmar que se Salgado era patrocinado pela poderosa companhia ele havia se vendido ao capitalismo e estava a serviço desse. Do mesmo modo, afirmou que o fotógrafo enriqueceu rapidamente graças ao valor alto dos seus livros que por esse aspecto não eram populares. Essa fala causou certo mal-estar entre os presentes. Na contra argumentação, foi dito que essa era uma leitura precipitada e defasada das relações comerciais de poder dentro de um contexto liberal – que é diferente de um contexto Neoliberal – pois acreditar ser possível configurar mudanças sem a presença do capital é algo demasiadamente ingênuo.

O *Instituto Terra*, uma ONG criada pelo fotógrafo, tem programas patrocinados pela *Vale S.A.* e, durante um bom período, foi um negócio visivelmente benéfico para ambos os lados. A companhia *Vale S.A.* manteve assim sua imagem em alta ao prestar serviços com finalidades socioculturais politicamente corretas e o *Instituto Terra* enquanto representante de demandas legítimas da sociedade obteve recursos para executar obras de recuperação do entorno do Rio Doce estabelecendo assim um diálogo construtivo entre as partes. O debate com os estudantes sobre essa relação institucional cresceu no sentido de definir mais claramente quais os limites do capitalismo no mundo contemporâneo, pois seria impreciso apontar que se Sebastião foi um militante de esquerda na juventude, sua única opção na maturidade seria negar as possibilidades de diálogo com o suposto “inimigo”, o Capital.

A defasada noção política de que devemos ter por inimigo quem tem interesses concorrentes com os nossos, está sendo cara para os jovens discentes. No contexto acadêmico da Psicologia, testemunhamos, em certos casos, teorias psicológicas aparentemente divergentes sendo configuradas como rivais e em disputa, chegando ao ponto de inviabilizar o diálogo entre estudantes que ainda estão em formação. Levando em conta essas polarizações excludentes tanto no debate quanto posteriormente, em sala de aula, foi assinalado para os presentes que o estreitamento de laços entre Salgado e a *Vale S.A.* era uma

tentativa, em um contexto macroeconômico e político, de superação desses limites rudimentares e empobrecedores das interações sociais que tendem a enxergar no diferente, um inimigo mortal.

E como se dão essas relações nas salas e espaços de convivências de uma instituição universitária? Não há como não reproduzir em escala micro o que acontece em escala macro. Alguns estudantes pontuaram que é perceptível que certos colegas não estão dispostos a dialogar quando os demarcadores de classe e religiosos (principalmente, mas não apenas) se mostram presentes, como por exemplo, ser um aluno que utiliza ou não, o FIES. Alguns gostam de Rock, outros de Sertanejo Universitário ou Pagode, alguns comungam valores religiosos que não toleram outras abordagens religiosas, e esses pontos acabam impedindo que vínculos que potencializem a produção acadêmica por interação se concretizem. A consequência acaba sendo uma produção acadêmica que poderia ser mais rica pela troca de informações entre os diferentes acabar sendo limitada pela mera competição de valores culturais enquanto indicadores de status.

Nesse sentido, vale apontar que a importância da relação de Salgado com a *Vale S.A.* é exemplar, com todos os erros que possam vir a acontecer, pois sem um diálogo que favoreça os interesses de ambas as partes iremos apenas perpetuar a intolerância e desse modo sempre os mais vulneráveis (nesse caso, o ambiente sociocultural em torno do Rio Doce) continuará em desvantagem. Aqui é importantíssimo salientar as palavras de Salgado que desoneram a mineração do problema ecológico inicial, pois até então (até antes da catástrofe) o problema estava relacionado à agricultura:

[...] é pela agricultura intensiva. A mineração fica na parte alta do vale e talvez só atinja 5% da superfície do rio. Estou falando do comportamento que levou à degradação da bacia inteira, de toda a população rural do Rio Doce. Não podemos de forma alguma acusar as mineradoras por isso (GRILLO, 2015).

CONCLUSÃO

Se os debatedores prioritariamente enxergaram na relação entre o fotógrafo e a *Vale S.A.* uma cooptação ou uma quebra de compromisso com o social em função do poder do dinheiro, deve-se ficar atento para os próximos capítulos dessa relação. Logo após o rompimento da barragem em Mariana, Salgado foi acusado nas redes sociais de ser garoto propaganda da *Vale S.A.*, uma das donas da *Samarco* - diretamente responsável pela administração das barragens de rejeitos de mineração. Imediatamente, Salgado se dispôs a intermediar a negociação entre a companhia e a sociedade civil, usando seu prestígio para atuar como redutor dos danos causados nesse desastre ecológico de proporções ainda desconhecidas. Cinco meses após o citado desastre as mediadas tomadas pelas autoridades competentes ainda são insuficientes para remediar a situação, mas seria injusto creditar a Salgado à responsabilidade pelo impasse⁵.

Os reflexos e reflexões relacionadas à sua militância nesse caso e nos registros que foram retratados no documentário *O sal da Terra* geraram um material de trabalho acadêmico que fez com que muitos alunos percebessem que nossa responsabilidade enquanto sujeitos sociais abraça várias formas de investimento e

⁵ No dia 23/02/16 a Polícia Civil pediu a prisão do presidente licenciado e de outros seis funcionários da *Samarco*.

resolutividade de acordo com nosso potencial para gerar políticas sociais que possam vir a ser perspectivadas como futuras políticas públicas. O trabalho do fotógrafo Sebastião Salgado mostrou que um olhar sobre aspectos pouco visíveis da realidade pode ter o poder de transformação que muitas armas bélicas não possuem. O poder de despertar nas pessoas, a paixão pela mudança crítica, e pelo outro enquanto diferente que dependendo da interação que estabelecemos, que pode vir a ser resgatado de sua condição de vulnerabilidade social.

Desse modo, os aspectos teóricos trabalhados em sala de aula encontraram uma possibilidade concreta para eticamente buscar a viabilização da Psicologia Social no que se refere à melhoria da qualidade de vida nos contextos culturais e processos de exclusão. Os estudantes conseguiram, em grande medida, assimilar que lutar por questões sociais, demanda como requisito disparador, a necessidade de construir outros olhares sobre problemáticas sociais, sejam elas os arranjos familiares ou as violências simbólica e física presentes no cotidiano, desnaturalizando olhares predeterminados pelo *status quo*. Eis o sal da Terra!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GARCIA, Sergio. Filho de Sebastião Salgado conta como o filme “O sal da terra” o re aproximou do pai. In: Epocaonline, 16/04/15. Disponível em :<<http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/04/filho-de-sebastiao-salgado-conta-como-o-filme-sal-da-terra-o-reaproximou-do-pai.html>>

GRILLO, Cristina. Sebastião Salgado: ‘Essas empresas primam pela preocupação ecológica’, In: Epocaonline, 24/11/2015. Disponível em:< <http://epoca.globo.com/tempo/noticia/2015/11/sebastiao-salgado-essas-empresas-primam-pela-preocupacao-ecologica.html>>

SGANZERLA, Carol. “Eu não ando atrás de ninguém”, afirma mulher de Salgado. In: MarieClaireonline, 30/03/14. Disponível em:< <http://revistamarieclaire.globo.com/Comportamento/noticia/2014/03/eu-nao-ando-atras-de-ninguem-afirma-mulher-de-sebastiao-salgado.html>>

“DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS RELAÇÕES INTERNACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE O DIÁLOGO ENTRE A DIPLOMACIA E A ACADEMIA”

Sérgio Eduardo Moreira Lima ¹

Resumo: O presente ensaio procura tratar do tema da democratização do conhecimento das Relações Internacionais, sobretudo no âmbito da interação entre diplomacia e academia, a partir da perspectiva institucional da Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG). Criada por lei, em 1971, a FUNAG tem por missão institucional atividades culturais e pedagógicas no campo das relações internacionais e da história diplomática do Brasil; divulgação da política externa brasileira e formação no País de uma opinião pública sensível aos problemas da convivência internacional. No atual cenário internacional, em permanente mudança, o conhecimento da realidade externa faz-se imprescindível para que estejamos alertas a fatores que tem impacto crescente no cotidiano dos povos. Mais do que conhecimento e informação, é necessário estarmos imbuídos de discernimento crítico e disposição para agir em defesa de valores e ideais que nos conferem identidade como nação. Portanto, não basta entender a dinâmica das relações internacionais – é preciso influir na evolução dessa realidade externa para promover e proteger direitos e interesses.

Palavras-chave: Diplomacia, Academia, Democratização do Conhecimento, Educação, Pesquisa, Relações Internacionais.

Abstract: This essay aims to explore the subject of the democratization of knowledge in the field of International Relations, especially in the context of interaction between diplomats and scholars, from the institutional perspective of the Alexandre de Gusmão Foundation (FUNAG). Established by law in 1971, FUNAG has the institutional mission of promoting cultural and educational activities in the areas of international relations and Brazilian diplomatic history; promoting the Brazilian foreign policy and contributing for a better public understanding of international issues. In the current, constant changing international setting, knowledge about external realities is paramount, in order to be aware of the factors which impact the everyday life of peoples. Knowledge and information are not enough, for we must be imbued with critical discernment and willing to act in the defense of values and ideals which grant us identity as a nation. Therefore, one must not

¹ Presidente da Fundação Alexandre de Gusmão e diplomata de carreira. Graduado em Direito pela UERJ, mestre em Direito Internacional Público pela Universidade de Oslo. cursou os cursos de Aperfeiçoamento (CAD) e de Altos Estudos (CAE) pelo Instituto Rio Branco.

only understand the dynamics of international relations, but also be able to influence the evolution of the external realm in order to promote and to protect rights and interests.

Keywords: Diplomacy, Academy, Democratization of Knowledge, Education, Research, International Relations

INTRODUÇÃO

Pretendo tratar o tema da democratização do conhecimento das Relações Internacionais do ponto de vista da Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG) e dos órgãos a ela vinculados no processo de diálogo e interação envolvendo o papel da diplomacia e o da academia. Buscarei também inseri-lo no contexto da história diplomática para ressaltar a importância da pesquisa. Espero poder contribuir para a reflexão sobre uma perspectiva distinta de análise das relações internacionais com foco em princípios, ideias e valores que têm orientado a política externa brasileira. O objetivo dessa narrativa é estimular o desenvolvimento conceitual da disciplina e sua compreensão a partir de uma leitura axiológica.

HISTÓRICO E ORGANIZAÇÃO DA FUNAG

Quem foi Alexandre de Gusmão? A Fundação que tenho a honra de presidir leva o nome de personalidade histórica que influenciou na formação do pensamento diplomático brasileiro. Trata-se do diplomata Alexandre de Gusmão, nascido em Santos, em 1695. Teve que sair do Brasil, onde eram proibidas as instituições de ensino superior, para estudar na Universidade de Coimbra. Como conselheiro de D. João V, rei de Portugal, Gusmão destacou-se na negociação do Tratado de Madri em 1750, marco na solução das disputas territoriais entre as coroas de Portugal e Espanha. Além de mover a linha de Tordesilhas, de forma a refletir a expansão do povoamento no Brasil, o Tratado consagrou o *uti possidetis*. Este princípio, oriundo do direito privado romano, inspirou a doutrina jurídica que, após a Independência do Brasil, orientou o processo diplomático da negociação das linhas limítrofes do território brasileiro².

Criada por lei, em 1971, a FUNAG tem por missão institucional atividades culturais e pedagógicas no campo das relações internacionais e da história diplomática do Brasil; divulgação da política externa brasileira e formação no País de uma opinião pública sensível aos problemas da convivência internacional. A Fundação atua como “braço acadêmico do Itamaraty”, no dizer de um de seus ex-presidentes, o Embaixador João Clemente Baena Soares, ex-Secretário-Geral da OEA. Forma um elo entre diplomacia, academia e sociedade.

Duas unidades específicas da estrutura organizacional da FUNAG assistem-na na consecução de sua missão estatutária: o Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais (IPRI), em Brasília, e o Centro de História e Documentação Diplomática (CHDD), no Rio de Janeiro.

² Vide. GOES FILHO, Synesio Sampaio. Navegantes, Bandeirantes Diplomatas (Um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil). Edição revista e atualizada – Brasília: FUNAG, 2015 / CORTESÃO, Jaime. Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid. Brasília: FUNAG/Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2006

Criado em 1985, o IPRI interage com o meio acadêmico. Promove e divulga estudos e pesquisas sobre relações internacionais; coleta e sistematiza dados, além de realizar palestras e seminários. Ao mesmo tempo, atua como órgão de intercâmbio científico e colaboração com instituições nacionais e estrangeiras. Lançou em 2015 a revista *Cadernos de Política Exterior*, assim como o *Repertório de Política Externa*. Trata-se, este último, de compilação, organizada por temas, de trechos de manifestações de autoridades brasileiras no campo da política externa e das relações internacionais, com ênfase nos discursos, artigos e entrevistas.

O CHDD, por sua vez, foi criado em 2001, com sede no Palácio Itamaraty do Rio de Janeiro, onde está localizado o mais rico acervo sobre a história diplomática do Brasil. Com o objetivo de promover estudos sobre a história diplomática, atua em várias frentes, como a criação e difusão de instrumentos de pesquisa, a edição de livros e documentos e a realização de exposições sobre esses temas. Sua meta é preservar e difundir a memória da diplomacia e das relações internacionais do País. A publicação semestral *Cadernos do CHDD* apresenta ensaios sobre temas ligados à memória diplomática do Brasil.

Com a sua biblioteca digital gratuita, com 600 obras, a FUNAG tem contribuído para a democratização do acesso ao conhecimento das relações internacionais e para a divulgação no exterior do pensamento diplomático brasileiro, da memória das relações internacionais do País, bem como da literatura correspondente. O sítio da Fundação na internet permite a leitura de suas publicações em qualquer parte do mundo. Em 2014, o número de livros baixados na Biblioteca Digital cresceu mais de 50%, com o total de 1.23 milhão de obras consultadas. Essa tendência ao crescimento se manteve em 2015, quando foram registrados quase 1.5 milhão de *downloads*.

Organizado em coleções temáticas, o acervo bibliográfico compreende autores brasileiros, clássicos estrangeiros, traduzidos para o português, além de documentos históricos de relevo para a política externa brasileira, títulos de interesse sobre questões contemporâneas e manuais preparatórios para concursos de acesso ao Instituto Rio Branco e ao universo acadêmico. Dado o caráter multidisciplinar das Relações Internacionais, a biblioteca digital possui livros que abrangem amplo espectro do conhecimento, como economia, direito, história, geografia, meio ambiente, línguas, estudos políticos e sociais.

ESTATÍSTICAS

Em 2014, os usuários no exterior responderam por 64% do acesso ao portal da FUNAG, frente a 36% no Brasil, o que reflete mudança no alcance das publicações e das atividades da Fundação. Em 2015, os acessos no exterior aumentaram para 67% contra 33% no Brasil. Os principais países de origem das consultas, no biênio 2014-2015, foram os EUA, China e Alemanha. Observa-se que, no primeiro trimestre de 2016, o crescimento do acesso dos livros digitais da Funag ultrapassou 29% nos EUA; 5% na China e 236%, no Reino Unido.

Qual o conceito da Funag no mundo? Pelo quinto ano consecutivo, a Universidade da Pensilvânia, nos EUA, que realiza estudo comparativo e classifica os melhores *think tanks* em escala global, considerou a Funag, no relatório publicado em janeiro último, uma das melhores instituições do gênero ligadas a governos do mundo. Trata-se de reconhecimento de mérito importante para a Fundação e para o Brasil.

MISSÃO INSTITUCIONAL DA FUNDAÇÃO

Mercê da qualidade de suas obras e dos debates que organiza, a FUNAG concorre para o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo em relações internacionais, necessária tanto para a evolução e a excelência acadêmica, como para a formulação da política externa. Dentre as características dessa política, sobressai o grau de autonomia, que mantém abertas as opções de desenvolvimento, a inserção e articulação internacional, bem como a capacidade de renovar-se, sem prejuízo das tradições, dos valores e princípios em que se fundamenta a ação externa.

Desde sua criação, a Fundação tem organizado conferências, seminários e desenvolvido intenso trabalho de publicação de debates e de teses sobre assuntos específicos de interesse para a política externa brasileira, na maioria das vezes em conjunto com o Itamaraty e em colaboração com outros órgãos. Em parceria com a FINEP, para citar um exemplo, editou a obra *Reflexões sobre a Política Externa Brasileira*, resultado de um ciclo de seminários realizados, em 1993, com o propósito de pensar as profundas transformações no cenário internacional no período pós-Guerra Fria e as mudanças internas no Brasil com a consolidação do regime democrático.

Mais recentemente, seminários acerca da reforma do Conselho de Segurança das Nações Unidas, governança global, papel do BRICS no sistema internacional, temas relacionados às comunidades brasileiras no exterior, inovação e competitividade, cadeias globais de valor, além de outros de interesse para as relações internacionais e para a política externa brasileira. A FUNAG promove ainda cursos para diplomatas estrangeiros provenientes de regiões, como América do Sul e África. Essas atividades demonstram a maneira pela qual busca atingir e promover seus objetivos estatutários.

De fevereiro a abril de 2014, o Itamaraty realizou, com o apoio da Fundação, os Diálogos de Política Externa, o mais amplo exercício de consulta à sociedade sobre o tema. Além das sessões de abertura e encerramento, contou com 14 painéis temáticos com ampla participação dos poderes públicos, da academia, de entidades de classe, de representantes das comunidades brasileiras no exterior. Ali foram debatidos conceitos, linhas gerais e assuntos específicos de política externa.

A agenda cobriu desde a integração sul-americana ao desenvolvimento sustentável, da promoção comercial à geopolítica da energia, das perspectivas da nova governança internacional às políticas públicas em benefício dos brasileiros no exterior.

Com essa iniciativa, o Itamaraty buscou dar maior transparência a suas atividades e fortalecer os canais de interação com a sociedade, sempre considerando o propósito mais amplo de aprimorar a atuação internacional do País e fortalecer o papel da política externa como vetor de desenvolvimento nacional. Os Diálogos mostraram variedade de cenários possíveis para o aprofundamento de pesquisas em relações internacionais.

Em 2014, a FUNAG organizou sua III Conferência de Relações Exteriores (CORE), em parceria com a Universidade de Brasília, em homenagem aos 40 anos de criação do primeiro curso de Relações Internacionais no Brasil, marco da colaboração do Itamaraty com a Academia. A III CORE teve por tema “O Brasil e as Tendências do Cenário Internacional”, objeto de apresentações em quatro painéis sobre “Distribuição de poder: paz e segurança”, “Integração regional: América do Sul”, “Comércio e

investimentos” e “Desenvolvimento sustentável (crescer, incluir e proteger)”. Em 2015, a IV CORE foi realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, para marcar os 15 anos do primeiro curso no Brasil de doutorado em Relações Internacionais (2001). Seus trabalhos foram transmitidos ao vivo pela internet e ainda se encontram disponíveis no portal da FUNAG e em seu canal no Youtube, e também no FACEBOOK.

A CORE é realizada anualmente e oferece espaço para reflexão e interação com a academia sobre as relações internacionais e a política externa brasileira. Durante os dois dias do evento, diplomatas, representantes do governo e acadêmicos proferem palestras e debatem os principais temas da política externa brasileira. A audiência é composta de acadêmicos, formadores de opinião e autoridades governamentais. Por ocasião dessas Conferências, a Funag organiza paralelamente encontros anuais com coordenadores da disciplina de Relações Internacionais em Universidades brasileiras. A importância desses encontros reside na interação com os responsáveis pelos cursos e na prospecção de áreas e temas específicos sobre os quais haja interesse mútuo de debater e cooperar, bem como de publicações tanto de livros Clássicos, como de Manuais para concursos e de monografias sobre assuntos da agenda internacional.

A permanência da FUNAG entre as melhores em sua categoria, de acordo com a Universidade da Pensilvânia, deve-se não apenas aos debates que promove como também às obras que edita. Essa plataforma de difusão do conhecimento compreende desde títulos clássicos, como *A Política entre as Nações*, de Hans Morgenthau; *Paz e Guerra entre as Nações*, de Raymond Aron; *A Sociedade Anárquica*, de Hedley Bull; *A Guerra do Peloponeso de Tucídides*; até as teses do Curso de Altos Estudos (CAE) do Instituto Rio Branco (IRBr), aprovadas com alto conceito e recomendadas à publicação pela Banca Examinadora. A propósito, a Funag acaba de relançar a Coleção Clássicos IPRI, com o livro *Relecciones sobre os Índios e o Poder Civil*, do autor quinhentista Francisco de Vitoria.

A iniciativa foi estimulada pelos coordenadores de Relações Internacionais e não se trata de um simples ato de rotina editorial. A obra, bem como as demais da Coleção é objeto de referência por sua contribuição à formação acadêmica e ao desenvolvimento conceitual do Direito e das Relações Internacionais. Os livros da Coleção encontram-se esgotados, mas estão disponíveis digitalmente, no site da Funag. Ainda em 2016, serão lançados os *Escritos Políticos* de Immanuel Kant, com o prefácio de Carlos Henrique Cardim, bem como a reedição paulatina das obras mais procuradas.

A missão da FUNAG se reveste de especial importância em tempos em que a interdependência das nações é potencializada pela globalização. Hoje sentimos mais intensamente os efeitos internos de decisões que são tomadas por atores em outras partes do globo, sejam Estados nacionais, organismos internacionais, entidades não governamentais e, até mesmo, indivíduos ou grupos.

A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS

No atual cenário internacional, em permanente mudança, o conhecimento da realidade externa faz-se imprescindível para que estejamos alertas a fatores que tem impacto crescente no cotidiano dos povos. Mais do que conhecimento e informação, é necessário estarmos imbuídos de discernimento crítico e

disposição para agir em defesa de valores e ideais que nos conferem identidade como nação. Portanto, não basta entender a dinâmica das relações internacionais – é preciso influir na evolução dessa realidade externa para promover e proteger direitos e interesses.

Instrumental nessa missão é a pesquisa das relações internacionais, tanto a conduzida pelos atuais e futuros acadêmicos, quanto aquela, mais aplicada, que é produzida no dia a dia pelas embaixadas e órgãos do serviço exterior.

A reflexão desenvolvida na Academia e aquela feita pelos diplomatas podem diferir em seus propósitos e no seu tempo de ação. O pensamento nas universidades é voltado essencialmente para a análise e a percepção dos fatos resultantes do comportamento humano e de suas instituições. Para o acadêmico, a política externa e as relações internacionais são fenômenos a serem compreendidos e interpretados em suas possíveis causas, motivações e consequências.

Embora isso se dê também no caso do diplomata, a diferença em relação à pesquisa acadêmica reside, sobretudo, em sua motivação. A investigação diplomática tem seu foco no interesse nacional e na formulação de políticas, o que na língua inglesa é designado como *policy oriented*, isto é, que considera determinados objetivos e a leitura da realidade nacional e internacional por parte do Estado. Responde a questões mais imediatas e advém da necessidade de definir linhas de ação de curto e médio prazos, bem como traçar estratégias coerentes numa perspectiva mais longa.

A investigação diplomática contribui também para a compreensão da política externa pela sociedade. Ela promove o conhecimento e a reflexão sobre seus objetivos, diretrizes e princípios, bem como sobre suas tradições e valores. Oferece ainda a compreensão dos processos políticos não apenas com base na avaliação histórica, mas também voltada para o contexto internacional imediato em que se insere.

A diplomacia pública cumpre papel importante no processo de informação e de interação com os cidadãos, proporcionando maior grau de clareza e de transparência das decisões governamentais, submetendo-as a um escrutínio social e político que deve ser cada vez mais rigoroso e de proveito mútuo. Esse exercício será tanto mais útil quanto maior for o domínio da matéria em discussão e a capacidade crítica dos interlocutores.

Não obstante suas diferenças, a pesquisa acadêmica e a diplomática podem complementar-se no processo decisório bem informado, que assegure a salvaguarda dos interesses do país, sem prejuízo da consistência entre a política externa e os princípios fundamentais que orientam a ação do Estado.

Convém lembrar que, além dos atributos notáveis da personalidade do Barão do Rio Branco, seu legado se deve ao aprofundamento de pesquisas em disciplinas como História, Geografia e Direito, conduzidas pelo próprio Patrono da Diplomacia, por vezes em interação com a sociedade civil. Os estudos conduzidos pela chancelaria orientaram a posição brasileira nas negociações internacionais que definiram as fronteiras do país, demonstrando a importância histórica da pesquisa, bem como a razão pela qual o Instituto Rio Branco veio a incluí-la, em seu regimento, entre as atividades acadêmicas regulares. A pesquisa é essencial para o funcionamento da diplomacia e para o alcance dos objetivos da política externa.

Apesar das diferenças, o trabalho e a pesquisa realizados dentro do Ministério das Relações Exteriores e aqueles desenvolvidos nas instituições acadêmicas podem complementar-se para reforçar conceitos e doutrinas, desenvolver narrativas sobre a política externa e as relações internacionais, bem como consolidar pensamento próprio sobre o tema.

Quais os aspectos da diplomacia e da política externa de um país que merecem estudo e aprofundamento com vistas a responder a questionamentos, inclusive quanto à salvaguarda dos interesses e dos valores do País?

A agenda diplomática é cada vez mais ampla em resposta à interdependência, à globalização, à evolução tecnológica e aos desafios contemporâneos. São complexas e variadas as questões atuais que justificam maior conhecimento e capacidade de compreensão de seus efeitos sobre a realidade interna. Alguns desses desafios estão ligados à projeção no ordenamento internacional de princípios e valores que marcam a identidade democrática do País. Compete ao Estado e à sociedade civil estudar e melhor discernir os obstáculos à democratização do ordenamento internacional com vistas a reduzir e eliminar seu déficit de legitimidade. A cooperação entre academia e diplomacia fortalece a busca de condições para a superação desses dilemas externos.

Esse processo implica análise e colaboração, seja na definição de temas, seja em sua formulação conceitual e no tratamento doutrinário correspondente. O trabalho de pesquisa subsidia a atividade diplomática, concorrendo para sua eficácia. Há quem acredite que os pesquisadores anglo-saxões e europeus ainda mantêm o domínio das ideias nesse campo, que muito se beneficiou e ainda se beneficia de uma crescente interação entre academia e diplomacia.

Além do esforço universitário na promoção de pesquisas e debates, publicações como Cadernos de Política Exterior, os Cadernos do CHDD, a Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI) e a Política Externa, apenas alguns exemplos, demonstram o empenho no Brasil para aprofundar e expandir a investigação como também para promover a interação e a contribuição de think tanks e Universidades ao estudo da política externa e das relações internacionais. O lançamento dos Cadernos de Política Exterior, editados pela Funag/IPRI, revista periódica semestral com coletânea de artigos de acadêmicos e diplomatas sobre importantes temas da agenda internacional, bem reflete o esforço na elevação do nível do debate nacional sobre os temas internacionais. Trata-se de um passo no sentido de atingir o propósito enunciado. A FUNAG tem mantido diálogo com a CAPES para fortalecer a pós-graduação em Relações Internacionais por meio dos instrumentos dessa interação, inclusive com a eventual participação de professores visitantes.

Quais os desafios internacionais de maior interesse para a política externa? Como unir esforços com a sociedade civil para superá-los e, ao mesmo tempo, aprofundar a compreensão das relações exteriores? Em primeiro lugar, da perspectiva da Fundação, é preciso reforçar e ampliar as parcerias com as Universidades e centros de estudos, com órgãos públicos e privados interessados na expansão do universo da pesquisa em Relações Internacionais e disciplinas afins. Representam essas parcerias fatores de promoção do conhecimento, indispensável à adequada defesa dos interesses nacionais. Por isso, passamos a realizar anualmente o encontro com coordenadores de cursos de relações internacionais de todo o Brasil.

Poder-se-ia enumerar uma série de temas voltados para questões de interesse fundamental como a paz e a segurança internacionais, a agenda de desenvolvimento sustentável pós-2015, a implementação dos compromissos nacionais apresentados na COP-21, a redução das desigualdades, o crescimento econômico e a inclusão social, a promoção da integração regional; e o fortalecimento do multilateralismo.

A pesquisa de tópicos e conceitos relativos à governança global merece também atenção na medida em que, sem o aprofundamento da reflexão sobre esses temas e a formulação de ideias a respeito, fica ainda

mais difícil influir na hierarquia de poderes e competências dentro da ordem internacional. Concessões de soberania aceitas como naturais por certos estudiosos de Relações Internacionais em várias partes do mundo nem sempre teriam a mesma receptividade por acadêmicos americanos e britânicos, entre outros, se tais restrições fossem aplicáveis a seus países, acostumados com séculos de hegemonia e de influência no desenvolvimento de conceitos ligados ao poder na esfera internacional.

A estabilidade do ordenamento internacional dependerá, em última análise, de sua própria legitimidade e de outros atributos que reflitam um sentido de equilíbrio e de coerência entre os valores universais defendidos internamente e sua projeção no mundo.

Valeria refletir sobre duas questões que, a meu ver, merecem engajamento maior da academia, pois são essenciais à compreensão da posição que o Brasil ocupa no sistema internacional e dos seus interesses e aspirações.

A primeira diz respeito à coerência entre os princípios constitucionais e o ordenamento internacional, os paradoxos que decorrem da inconsistência entre a estrutura de poder no mundo e a que prevalece nos Estados democráticos, que se fundamenta no direito à representação, no sistema de equilíbrio entre Executivo, Legislativo e Judiciário e na possibilidade de revisão judicial para evitar abusos de autoridade. O segundo tem a ver com a narrativa das relações internacionais do Brasil com base nos princípios e parâmetros éticos de nossa sociedade.

O conhecimento das relações internacionais, assim como do Direito e disciplinas correlatas, concorre para a qualidade da mensagem que é transmitida ao mundo, bem como para a correção e a autonomia com que é formulada a política externa. A fim de avaliar o exercício de tais prerrogativas públicas, cumpre revisitar a trajetória percorrida pelo Brasil na formação de sua identidade e na sua inserção no cenário internacional.

A NARRATIVA DE VALORES DO BRASIL

Com isso, podemos determinar se sua política exterior é acidental e reativa, fruto do acaso e mero reflexo de decisões tomadas por outros povos, ou, ao contrário, se tem contribuído para a gênese de um Estado livre e soberano, respeitado por suas crenças e tradições, penhor de coerência e consistência da diplomacia e da preservação de suas credenciais numa perspectiva histórica.

Não deixa de surpreender o contraste entre valores e princípios no plano doméstico e sua reduzida projeção externa. Num mundo que se globaliza, esse paradoxo torna-se cada vez mais perceptível como dilema moral e político que afeta a dignidade dos que são “menos iguais”. Há, até mesmo, quem procure reconhecer em atitudes extremadas que irrompem em algumas partes do mundo o indicativo de reações de desespero contra o que lhes parece ser a aplicação seletiva de valores e o desrespeito a regras de direito internacional universalmente aceitas, sobretudo diante da incapacidade do sistema de prevenir e coibir tais distorções.

Valores como o conhecimento, a pesquisa, o diálogo e o entendimento diplomático, a paz e a cooperação internacional, além do primado do Direito, marcaram o imaginário político nacional antes mesmo da Independência do Brasil. O êxito do Tratado de Madri e a influência de seus princípios na doutrina de

fronteiras adotada mais de 150 anos depois demonstrou o alcance da diplomacia e das soluções negociadas e da importância da pesquisa.

Se a definição de princípios e valores no campo das relações internacionais poderia ter como marco histórico de partida o Tratado de Madri, seu ponto de chegada poderia ser identificado na referência conceitual e legal de princípios em relações internacionais no art. 4º da Constituição do Brasil de 1988: independência nacional, prevalência dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, não-intervenção, igualdade entre os Estados, defesa da paz, solução pacífica dos conflitos, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade, concessão de asilo político, além da integração latino-americana. Restaria, assim, explorar mais detidamente a evolução desses princípios e a origem dessas aspirações.

Creio que tanto na bibliografia nacional como na estrangeira a respeito da história das relações internacionais do Brasil, o foco da análise tem incidido em larga medida nos personagens e nos períodos e circunstâncias de sua ação. Em 2013, a Fundação Alexandre de Gusmão organizou um projeto de que resultou a obra, em três volumes, *Pensamento Diplomático Brasileiro: Formuladores e Agentes de Política Externa, 1750-1964*. Seus organizadores nutriram a ambição de torná-lo referência para outras pesquisas e debates sobre o assunto. Defenderam a noção de que a diplomacia brasileira dispõe, historicamente, de ideias, ou de um pensamento, a sustentar-lhe a ação.

Creio que a citada coletânea representa primeiro passo no sentido de uma narrativa axiológica dentro da história da diplomacia brasileira, com a indicação do importante papel nela desempenhado por ideias e valores defendidos por diplomatas e estadistas. A título de amostragem, indico algumas daquelas personalidades cujas ideias muito contribuíram para a formulação, a execução da política externa brasileira e a formação de sua identidade.

Alexandre de Gusmão e, em maior medida o Barão do Rio Branco, lograram inspirar narrativa própria em torno de conceitos e de valores que foram consagrados com o êxito de ambos como diplomatas, estrategistas e negociadores. O primeiro transpôs para o direito internacional público um princípio do direito privado romano que aplicou na negociação do Tratado de Madri³. O segundo foi o mestre da Diplomacia, e da aplicação dos conhecimentos históricos e geográficos, com propriedade e habilidade incontrastáveis. Não apenas produziu vitórias no plano externo que legitimariam a República, sendo ele próprio monarquista, como também criou as bases e os paradigmas responsáveis, em última análise, pelo século e meio de paz com os países vizinhos.

Trata-se de formidável legado que transcende o Brasil e repercute na América do Sul e no hemisfério e contribui para a consolidação da diplomacia e do direito internacional. Na verdade, ao longo de 15 anos, o Barão dedicou-se à negociação das fronteiras do Brasil com onze países, dos quais três potências europeias, sem guerras, no que terá sido um dos maiores feitos da história diplomática de todos os tempos. Entende-se, assim, o fato raro de que coube a um diplomata o reconhecimento como grande herói nacional, cuja imagem se renova e se fortalece na memória coletiva com o passar dos anos.

Ao lado destes dois grandes personagens, há outros que se destacam também por sua contribuição a ideias e valores, como José Bonifácio, que alcançou posição de relevo na História do Brasil como patrono da Independência e primeiro chanceler brasileiro. Projetou ideias-força que viabilizaram a plena autonomia do Brasil. Sem dúvida,

³ No livro *Pensamento Diplomático Brasileiro, Formuladores e Agentes da Política Externa (1750-1964)*, FUNAG, em três volumes, Brasília, 2013, seus autores, acadêmicos e diplomatas, identificam no Tratado de Madri os primórdios do *pensamento diplomático brasileiro*.

o valor mais alto alcançado pelo Brasil em sua História foi o da Independência, o do direito a aspirar como povo a uma identidade comum, escolher suas próprias instituições legais e políticas e quem o vai representar ou governar, de forma soberana, sem condicionamentos à autoridade externa.

Em sua singular trajetória política para a consecução do ideal da emancipação do País e de seu reconhecimento pela comunidade das nações, outros valores e princípios foram estabelecidos, como a preocupação com o entorno regional e uma política voltada para o Prata; o da comunidade de nações lusófonas; a integração territorial (inclusive com a ideia ainda incipiente do estabelecimento da capital no centro geográfico do País); a integração social mediante a abolição da escravidão, absorção do elemento negro e a integração dos indígenas na sociedade brasileira.

Além desses propósitos, que antecipavam, em alguns casos, o que constitui atualmente a noção dos direitos humanos e, até mesmo, o conceito de boa-vizinhança, Bonifácio consagrou-se na defesa de estratégia exitosa do reconhecimento da Independência do País pelas potências da época, respeitada a unidade territorial do Brasil e sua soberania plena. Fez observar a preservação da autonomia decisória do Estado em relação aos centros internacionais, valendo-se do peso do mercado consumidor brasileiro como fator de barganha e de poder.

Bonifácio inaugurou a prática que se tornaria característica da diplomacia brasileira de apresentar o Brasil acompanhado sempre de seu enorme potencial e não reduzido a suas limitações estruturais. No momento da Independência, o Brasil era um país em formação, com territórios inexplorados, grandes vazios demográficos, povos de diferentes grupos étnicos não integrados, muitos dos quais escravos, diversas línguas, em que o português ainda não era o idioma corrente.

Creio que José Bonifácio de Andrada e Silva fez por merecer lugar próprio no panteão dos heróis nacionais e das personalidades que marcaram o pensamento diplomático brasileiro. Poderia citar outros, como Duarte da Ponte Ribeiro, cujo busto se encontra, juntamente com os de Alexandre de Gusmão e do Barão, na sala de Tratados do Palácio Itamaraty, em Brasília. Foi ele o diplomata brasileiro responsável pela evolução do conceito do *uti possidetis*, de sua aplicação prática, inclusive na negociação com o Peru, a segunda maior fronteira do Brasil, e na formação da doutrina de solução de conflitos de limites.

Poderia citar ainda outras importantes figuras do Império, como o próprio Visconde do Rio Branco, mas limitar-me-ei a Francisco Adolfo de Varnhagen, objeto este ano das comemorações do bicentenário de seu nascimento. O pai da historiografia brasileira, como foi considerado por Capistrano de Abreu, desempenhou notório papel como historiador, mas é menos conhecida sua contribuição à diplomacia brasileira. Por isso, realizamos este mês, no Instituto Rio Branco, o Seminário *Varnhagem (1816-1878: Diplomacia e Pensamento*, cujos acessos *online* atingiram a marca de 11 mil visualizações. A partir do binômio integridade-integração, que simboliza a ação de Varnhagen como diplomata e homem público, chega-se a sua contribuição à transferência da capital do Brasil para o planalto central, com sua viagem pioneira à Formosa, que serviria de referência à Missão Cruls, em 1892, que definiu o quadrilátero do futuro Distrito Federal, em linha com a Constituição republicana de 1891.

Outro exemplo seria Rui Barbosa, que desempenhou papel decisivo no estabelecimento do conceito da igualdade soberana dos Estados durante a II Conferência de Paz da Haia em 1907, que viria mais tarde a ser finalmente consagrada na Carta das Nações Unidas.

A questão maior que se colocava então para o Brasil consistia em evitar a consolidação de um organismo internacional que consagrasse e legitimasse o domínio das nações poderosas, estabelecendo uma hierarquia de direito entre os Estados. A criação da Corte Internacional partia de proposta dos EUA, com o apoio da Inglaterra e de outros países europeus ocidentais.

Para tentar impedir a aprovação de tal projeto, o Brasil recorreu ao princípio westfaliano da igualdade jurídica dos Estados, com base em argumentos sólidos e persuasivos⁴. Sua aceitação impediria no início do século XX o estabelecimento de precedentes que consolidariam a percepção dos Estados mais poderosos de que deveriam gozar de privilégios compatíveis com o seu poder militar e econômico. Com isso, seria perpetuada uma ordem internacional sobre a qual refletiriam os teóricos do realismo político em gestação, com sua ênfase na *realpolitik*.

O Brasil se opôs a tal concepção e Rui Barbosa desenvolveu toda uma argumentação em defesa da igualdade entre os Estados, que, por isso, não deveriam ser objeto desse tipo de discriminação. A consistência dos argumentos do Brasil em defesa da causa não apenas sensibilizou e motivou nações latino-americanas, como também angariou o apoio de outros países da Ásia, África e da Europa Oriental.

Recorde-se que o desempenho do Brasil na II Conferência de Paz de 1907 não foi fruto de uma atuação solitária de Rui, mas sim de uma parceria com Rio Branco. Este acompanhou de perto como Ministro das Relações Exteriores, com senso de realismo e conhecimento da vida internacional, mas também com o vigor intímato que permeava sua “ideia” do Brasil, o que se estava passando na Haia.

A circunstância que uniu o Barão do Rio Branco, então chanceler, a Rui Barbosa, respeitado intelectual e político, na representação dos interesses do Brasil em 1907 na II Conferência da Paz de Haia poderia ser considerada “circunstância orteguiana”, pois suas biografias dão a impressão de que aquelas duas personagens importantes da Primeira República ter-se-iam preparado por toda a vida para aquele momento que marcou o pensamento e alavancou o prestígio da diplomacia brasileira. Daí a importância da atuação e da visão tanto de Rui, na Haia, quanto de Rio Branco, à frente da chancelaria.

A relevância desse momento para a diplomacia brasileira está na expressão de sua capacidade de formular a política externa de maneira autônoma, na esteira da tradição inaugurada pelo próprio Patrono da Independência. Demonstra, ademais, que a política externa do Brasil se fundamenta em princípios, ideias e aspirações.

Foi na Haia que o Brasil se destacou no processo de construção do multilateralismo, na defesa de uma ordem internacional baseada no direito e não no poder, e resgatou um princípio que se encontrava desmoralizado, possibilitando sua posterior consagração em São Francisco, em 1945, na Carta das Nações Unidas. Ao longo do século XX, o multilateralismo consolidou-se como uma das diretrizes centrais da política externa brasileira. Tem sido definido como face internacional do Estado Democrático de Direito.

A participação do Brasil tanto na Haia quanto em São Francisco marca o compromisso do País com um sistema de interação estatal em que cada membro busca estabelecer relações com o conjunto dos demais, em vez de agir unilateralmente ou priorizar apenas ações bilaterais. Traduz ainda o multilateralismo a defesa de princípios e valores que têm inspirado a política externa brasileira e assegurado sua consistência e coerência.

Além de contribuir para os fundamentos da inserção internacional do Brasil e o prestígio de sua diplomacia, Rui Barbosa, assim como Bonifácio, destacou-se por seu idealismo ao defender a Abolição

⁴ Na percepção do Brasil, nada mais razoável e justo que se levasse em conta, naquele momento, o princípio já estabelecido pela comunidade das nações na Paz de Westfália em 1648, ou seja, um juízo amadurecido durante séculos pela experiência do convívio internacional.

em meio aos escrivocratas. Empenhou-se também na promoção do federalismo numa época de poder unitário; e lutou pelo civilismo para resgatar as instituições e os ideais republicanos da visão autoritária do militarismo.

Outros diplomatas e estadistas deixaram marcas profundas no pensamento e na prática da construção das relações internacionais do Brasil e de sua identidade no mundo. Após a Revolução de 30 e durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, num cenário de crise europeia e da emergência dos EUA, a participação na Segunda Guerra Mundial representou a adesão do Brasil a valores que seriam consagrados na Carta das Nações Unidas. O político e diplomata gaúcho, Oswaldo Aranha corporifica essas mudanças – que transitam da chamada República Velha para o período de afirmação do poder nacional dentro de uma estrutura federativa, inicialmente num regime de força e, em seguida, num processo de abertura democrática com a Constituição de 1946.

Como chanceler, é notória sua influência na posição adotada pelo Brasil no conflito mundial. Ao juntar-se à aliança contra o Eixo, o Brasil participa num momento decisivo da História do século XX em que estavam em questão ideais oriundos das tradições da civilização ocidental, inspirados na filosofia grega, no direito romano, no Cristianismo, no Iluminismo, nas Revoluções Francesa e Americana, entre outros.

O gaúcho Oswaldo Aranha, considerado um dos grandes Ministros das Relações Exteriores do Brasil, realizou vigorosa defesa dos interesses brasileiros a longo prazo identificados com a democracia e o liberalismo. Em seu discurso de posse, em 1938, o ex-Chanceler enalteceu a diplomacia brasileira como “a escola da paz, a organização da arbitragem, a prática da boa vizinhança, a igualdade dos povos, a proteção dos fracos, uma das glórias mais altas e puras da civilização jurídica internacional”.

Um dos atores mais importantes do processo de transição política que encerrou a República Velha, Oswaldo Aranha destacou-se à frente da Chancelaria, na promoção de princípios que justificaram a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial, que se distinguiu como o único país latino-americano a enviar forças para o teatro europeu. Membro fundador das Nações Unidas, o País confirmou na organização sua vocação para a paz e o compromisso com o multilateralismo.

O *desenvolvimento* foi outro valor de importância na construção nacional, para a superação das enormes desigualdades sociais e econômicas que marcam a História do Brasil e para conferir legitimidade as suas instituições democráticas. O Brasil empenhou-se em sua defesa, seja em busca de uma *nova ordem econômica internacional* no plano global, seja no esforço de introduzir no plano regional novo foco para renovar o pan-americanismo e as relações interamericanas durante o auge da Guerra Fria, chamando a atenção para os problemas socioeconômicos da região, tópicos que não correspondiam a prioridades na percepção das grandes potências ocidentais.

A criação da Operação Pan-Americana (OPA) é um exemplo da autonomia de nossa política externa na perseguição do interesse nacional e de uma leitura autêntica dos problemas reais que afetavam não apenas o Brasil, mas toda a América Latina. Elaborada nos anos 50, após a visita de Richard Nixon, então Vice-Presidente dos EUA, à América do Sul e lançada por meio de uma carta endereçada pelo Presidente Juscelino Kubitschek ao Presidente Eisenhower, a OPA objetivava chamar a atenção do governo norte-americano para a necessidade de contribuir, de forma mais efetiva, para a promoção do desenvolvimento na América Latina. Almejava-se um “Plano Marshall” para a região que se traduzisse em cooperação,

assistência técnica, proteção e diversificação da pauta exportadora dos produtos de base e angariar recursos dos organismos internacionais financeiros para o desenvolvimento.

A OPA pretendia tornar-se um marco divisório de mudança na política exterior brasileira. Se, por um lado, ela foi criatura de uma mentalidade Pan-Americanista que remonta ao século XIX, por outro lado, ela contribuiu para uma doutrina em favor do desenvolvimento, baseada na necessidade de se libertar da dependência econômica e do pauperismo. Embora a proposta não tenha sido aceita pelos EUA, a ideia acabou por contribuir para o alcance de resultados concretos como o Banco Interamericano (BID), a ALALC, a Aliança para o Progresso, além da diversificação dos parceiros internacionais do país.

A atitude de incompreensão por parte dos EUA em relação à proposta brasileira acabaria somando-se a outros fatores que geraram a Política Externa Independente de Jânio Quadros. Com ela, abre-se um período das relações exteriores do Brasil que se caracterizaria fundamentalmente pelo “desalinhamento” com os EUA e pela busca de associações com os países do Terceiro Mundo. As linhas gerais da nova política externa do Brasil seriam expostas em artigo assinado pelo Presidente Jânio Quadros na revista *Foreign Affairs*. O Presidente deixou claro que o Brasil, sem renunciar à sua inscrição no mundo ocidental, passaria a enfatizar também os componentes que o aproximavam do mundo subdesenvolvido.

A Política Externa Independente é explicada em pronunciamento do chanceler Affonso Arinos de Mello Franco perante a Assembleia Geral da ONU após a posse do Presidente Goulart e do Gabinete presidido por Tancredo Neves. Trata-se de discurso de notável clareza e de singular riqueza de conceitos, em que se expressa a determinação do Brasil de suplantare as disjuntivas empobrecedoras da confrontação ideológica e assumir uma posição independente no cenário internacional.

O chanceler Affonso Arinos afirma a validade dos direitos humanos e dos direitos sociais; reclama ação solidária em prol do desenvolvimento e do desarmamento; proclama, sem os qualificativos e as ambiguidades anteriores, a adesão do Brasil ao processo de autodeterminação e a orientação anticolonialista e antirracista da política externa brasileira. Afirmando sua autonomia frente aos blocos comunista e capitalista, Arinos declarou:

“O mundo não está somente dividido em Leste e Oeste. Esta separação ideológica faz esquecer a existência de outra divisão, não ideológica, mas econômico-social, que distancia o hemisfério Norte do Hemisfério Sul. Se a aproximação entre Leste e Oeste poderia ser atingida em termos de acomodação ideológica, a diminuição da enorme diferença entre Norte e Sul só será alcançada planejadamente, através do auxílio eficaz dos países desenvolvidos do Norte aos povos subdesenvolvidos do Sul. [...] O Brasil sustenta que, nas condições atuais do mundo, a paz será alcançada com o simples respeito dos princípios da verdadeira autodeterminação, em cujo ambiente poderá ser negociada a solução dos dissídios existentes entre Estados, quaisquer que sejam as suas organizações sociais ou políticas.”

Essas afirmações de independência no plano internacional levaram o Brasil a participar do Movimento Não Alinhado, cuja primeira reunião de cúpula se celebrou em 1961, mas apenas como observador e não como membro pleno. Tal decisão não deixaria de sinalizar o compromisso do País com os valores liberais do ocidente.

Desde essa época, valores como o desenvolvimento e a luta pela descolonização firmaram-se como componentes essenciais da política externa brasileira. Figuram, por exemplo, no discurso dos “Três Ds” do Embaixador Araújo Castro nas Nações Unidas, em 1963. Desenvolvimento, Desarmamento e Descolonização representavam prioridades da política externa brasileira. O Brasil esteve entre os primeiros a compreender a ameaça que as desigualdades econômicas necessariamente constituíam para a segurança internacional. Nesse processo, organizações das Nações Unidas como o Conselho Econômico e Social (ECOSOC) e a Conferência para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD) desempenharam papel fundamental. Serviram de plataforma para demonstrar que a justiça social e o progresso econômico são essenciais ao sistema de garantias entre os Estados, e, portanto, inseparáveis dos objetivos da paz e da segurança. Destaca-se também no período a contribuição do Brasil à criação de um sistema multilateral de comércio, inicialmente com o Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT), em 1947, e, mais tarde, com a criação da Organização Mundial do Comércio e a introdução da agricultura e dos serviços nas disciplinas do sistema, em 1995.

O apoio do Brasil à descolonização, além de consequência natural da condição do País de ex-colônia, decorre do seu compromisso com princípios e valores, cuja consolidação no cenário internacional ajudou a promover e que viriam a ser consagrados na Carta da ONU. Apesar da ênfase no tratamento da questão do colonialismo nos foros multilaterais, a diplomacia brasileira esforçou-se até 1974, pela via bilateral, a que Portugal tomasse as decisões difíceis e inadiáveis, que lhe cabia. Já a partir dos anos 50, o Brasil acompanhava de perto o processo de descolonização no âmbito das Nações Unidas, desempenhando papel ativo na denúncia do colonialismo e do racismo. Na década de 60, os discursos de chanceleres brasileiros nos debates na Assembleia Geral já testemunham o empenho do País na luta pela independência dos povos africanos e no combate à discriminação racial. Nos anos 70, o Brasil tornou-se o primeiro país a reconhecer a independência de Angola numa atitude que contribuiu para acelerar o processo de descolonização na África.

Ainda no âmbito do multilateralismo, a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar sobressai como expressão eloquente da diplomacia parlamentar num momento em que se buscava novo ordenamento internacional mais justo e equitativo. Negociada durante mais de nove anos e firmada em Montego Bay, na Jamaica, em 1982, a Convenção constitui o principal arcabouço político e jurídico para regulamentar o uso dos oceanos. A ação diplomática brasileira nas tratativas que levaram a conclusão exitosa da Convenção do Mar correspondeu a um momento de afirmação externa dos objetivos e valores nacionais.

O Brasil foi um dos países que liderou o processo de negociação e de busca da construção de um consenso que muitos acreditavam difícil senão impossível, situação agravada pelas reservas que marcaram a posição dos EUA e da, então, União Soviética. A Convenção simboliza em sua gênese e em seus propósitos alguns dos princípios e ideais que poderiam ilustrar uma narrativa de valores das relações internacionais do Brasil. Reflete também o “esforço para traduzir necessidades internas em possibilidades externas – na expressão de Lafer - ampliando o poder de controle do país sobre o seu destino, na lógica diplomática de um nacionalismo de fins”.

Por sua vez, o Pragmatismo responsável, sob o chanceler Antônio Azeredo da Silveira renova a política externa brasileira ajustando-a aos desafios do cenário internacional e promovendo o interesse nacional acima de condicionantes ideológicas e o reencontro com princípios, valores e tradições que compõem

a identidade do Brasil e são parte de sua história. O compromisso efetivo com a descolonização, com o desenvolvimento nacional e o universalismo (ecumenismo) de sua política externa são alguns dos exemplos marcantes de um período que mudou a diplomacia brasileira apesar do regime militar vigente e contribuiu para a redemocratização do País.

CONCLUSÃO

Iniciamos este artigo observando que, num mundo globalizado, caracterizado por elevado grau de interdependência entre os Estados, somos cada vez mais afetados por decisões tomadas fora de nossos países. Daí a importância do conhecimento das relações internacionais e do diálogo entre Diplomacia e Academia. Tecemos algumas considerações sobre as diferenças entre a pesquisa para o acadêmico e para o diplomata. Passamos em revista o desenvolvimento do estudo de Relações Internacionais no País e ressaltamos o papel nesse processo do Itamaraty e da Fundação Alexandre de Gusmão.

Ensaíamos também uma leitura distinta das relações internacionais, predicada em conceitos, ideias e princípios. Tarefa dessa envergadura requer mais pesquisa e reflexão para a correta apreciação dos princípios em que se baseia a ação externa do Brasil e que foram consolidados no Artigo 4 da Constituição de 1988. É importante ter em mente que, por mais objetivas que pareçam, as interpretações não estão isentas de subjetividade. De todo modo, as narrativas são importantes para contextualizar a evolução histórica e tornar mais compreensível o caminho percorrido por um país que tem como herói nacional um diplomata. Esse reconhecimento decorre da percepção da tarefa ciclópica da formação e consolidação do espaço territorial brasileiro pela via da negociação. A identidade do povo brasileiro tem muito a ver com o imaginário que resulta dessa construção da nacionalidade e desse feito diplomático. Ele inspira uma narrativa ainda mais abrangente da história do Brasil.

A título de conclusão, gostaria de ressaltar o fato de que num território tão vasto, com características geográficas e humanas variadas, inclusive 11 unidades da federação que mantêm fronteiras com dez países, as relações internacionais serão cada vez mais relevantes para o desenvolvimento do Brasil, para a defesa de seus interesses e aspirações, para a projeção e o fortalecimento de seus valores no plano internacional. De nossa parte, estamos editando e disponibilizando obras que contribuirão para essa reflexão, bem como para a democratização do conhecimento das relações internacionais e para a ação pioneira de levar o pensamento diplomático brasileiro aos mercados editoriais em todo o mundo.

REFERÊNCIAS:

- CORTESÃO, Jaime. **Alexandre de Gusmão e o Tratado de Madrid**. Brasília: FUNAG/Imprensa Nacional do Estado de São Paulo, 2006
- GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, Bandeirantes Diplomatas (Um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil)**. Edição revista e atualizada – Brasília: FUNAG, 2015.
- PIMENTEL, José Vicente de Sá (Org.). **Pensamento Diplomático Brasileiro: Formuladores e Agentes da Política Externa (1750-1964)**. Brasília: FUNAG, 2013.