

Educação e tecnologia: Inovações pedagógicas

ENTREVISTA

JOSÉ MANUEL MORAN COSTAS
Fala sobre as contribuições das tecnologias para a transformação na área da Educação

DOSSIÊ TEMÁTICO

**FORMAÇÃO DE LEITORAS E LEITORES:
AS CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA**
Seção reúne pesquisas e relatos que falam sobre projetos de incentivo à leitura para estudantes

DOSSIÊ TEMÁTICO

**EJA NO SISTEMA PRISIONAL: CAMINHOS PARA A
RESSOCIALIZAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**
Seção reúne pesquisas e relatos que apresentam a temática da educação formal em ambientes de privação de liberdade

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - secretário
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - Secretário Adjunto

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Claudia Garcia de Oliveira Barreto - Subsecretária

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - Coordenadora

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - Diretora

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Keyla Gonçalves de Lima Lacerda
Michelle Cristiane Lopes Barbosa
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORA CONVIDADA

Lucicleide Araújo de Sousa Alves

FOTO DA CAPA

produzida por Freepik

IMPRESSÃO

Secretaria de Estado de Educação
GPASG/DICAD/COREL/SUAG/SEEDF

TIRAGEM

1.500 exemplares

ISSN 2359-2494

A Revista *Com Censo* (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (*peer review*), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da revista ou da SEEDF.

A revista promove o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso



EDITORIAL

Em agosto de 2018, a Apple - multinacional estadunidense que projeta e comercializa produtos eletrônicos, softwares e computadores com um forte aspecto inovador - tornou-se a primeira empresa de tecnologia a atingir o valor de US\$ 1 trilhão. A soma de suas ações chegou a um patamar histórico no mercado. Esse fato demonstra o quanto a tecnologia exerce um papel fundamental e estratégico na sociedade atual.

Recursos eletrônicos estão cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas. Ambientes virtuais tornaram-se uma extensão das interações presenciais. Tal fenômeno impacta praticamente todas as áreas da vida: pessoal, profissional, financeira, etc.. Essas mudanças e avanços também alcançam uma política pública extremamente importante: a educação escolar.

Em julho de 2018, o uso de celulares foi proibido nas escolas da França. A restrição é obrigatória nas escolas primárias e secundárias, enquanto nos centros educacionais cada instituição poderá decidir se adota a nova regra. A medida será implementada no início do próximo ano letivo. O objetivo é tentar reduzir a utilização excessiva de aparelhos eletrônicos.

Desafios dessa natureza também fazem parte da realidade do Brasil. Com os avanços tecnológicos, que alterações estão ocorrendo no ensino formal do país? O processo de ensino-aprendizagem está conseguindo acompanhar tantas inovações? De que forma novos programas e aplicativos podem auxiliar professor(a) e estudante em sala de aula?

Tais perguntas inspiraram esta edição da Revista *Com Censo* (RCC), cujo tema central é *Educação e tecnologia: Inovações pedagógicas*. Com o objetivo de incentivar diálogos e reflexões, este número traz trabalhos sobre: inclusão, formação docente, as emoções e a internet, linguagem hipertextual, uso do *smartphone* no ensino, Ensino a Distância (EaD), programa GCompris, Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), entre outros. Há, ainda neste volume, dois cadernos com as seguintes temáticas: *Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola* e *Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social*.

A RCC é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no âmbito da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), que publica entrevistas, artigos, relatos de experiência, resenhas e dossiês. Esta edição foi produzida em parceria com a Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Você também pode enviar trabalhos à RCC, caso seja servidor(a) da SEEDF, estudante, docente ou pesquisador(a) de graduação ou pós-graduação de instituições de Ensino Superior nas áreas de Ensino e Educação.

Ótima leitura!

Michelle Cristiane Lopes Barbosa

ÍNDICE

6 APRESENTAÇÃO

ENTREVISTA

8 Prof. Dr. José Manuel Moran Costas

11 Profª. Drª. Lucicleide Araújo de Sousa Alves

ARTIGOS

14 Educação e Comunicação: O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como instrumentos de articulação entre informações e conhecimentos no ambiente escolar

Valdirene Luiz Gonçalves

22 A formação continuada em tecnologias educacionais de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: O LibreOffice e o papel do Centro de Referência em Tecnologia Educacional

Ricardo Lima Praciano de Sousa, Cláudia Vieira Barboza Sumikawa e Marcio Luiz Dias

30 As emoções do adolescente na interação com a internet

Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo

37 A inclusão numa perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade

Wesley Pereira da Silva

44 O uso do programa GCompris no processo de formação dos professores e no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais

Vivian de Lima Maia, Lucicleide Araújo de Sousa Alves e Kalina Lígia de Almeida Borba

54

Uso do *smartphone* no ensino superior: Proposta de integração no curso de Administração

Perla Maria Berwanger e João Batista Bottentuit Junior

62

O conhecimento da linguagem hipertextual e sua importância no contexto educacional sob a ótica docente

Adriana Alves de Moura e Gleis Jesus de Queiroz

69

Tecnologias no ensino da Matemática: Formação continuada de professores em EaD para uso do software GeoGebra

Cleia Alves Nogueira, Maria Dalvirene Braga e Antônio Villar Marques de Sá

80

Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens

Urânia Flores da Cruz Freitas

RESENHAS

90

Alfabetização tecnológica do professor

Klever Corrente Silva e Anderson Gomes Peixoto

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

93

Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na educação básica pública: Tecendo (desa)fios

Eduardo Dias da Silva e Renato de Oliveira Dering

CADERNOS RCC

103

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola

191

DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social

APRESENTAÇÃO

A relação entre tecnologia e educação não é um tema particularmente novo. Contudo, ao longo das últimas décadas, o diálogo sobre esse assunto vem se intensificando, principalmente devido à crescente difusão das redes sociais e ao aumento do uso de computadores e celulares nas escolas, bem como dos recursos da internet no ambiente escolar.

O aparecimento e o avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) ocorreu entre as décadas de 1980 e 1990, e vem mudando as relações interpessoais, as configurações de trabalho, a dinâmica de produção científica, a cultura popular, as relações comerciais, bancárias e financeiras, e remodelando a organização da sociedade em um relativo curto espaço de tempo, e em um ritmo cada vez mais acelerado. Essas mudanças são motivadas, principalmente, por um ciclo de renovação tecnológica apoiado em dois fatores: a capacidade de retroaplicação cumulativa dos conhecimentos existentes em prol de uma constante inovação tecnológica; e a demanda crescente de uma sociedade de consumo voraz por bens que promovam ainda mais seu conforto e seu estilo de vida.

E como fica a escola em meio a esse cenário? Pois ainda existe um conflito considerável entre as práticas educacionais estabelecidas e as possibilidades pedagógicas que se abrem por meio do uso das novas tecnologias. A absorção dessas novidades tecnológicas na prática pedagógica não é algo que simplesmente acontece de forma natural, mas exige bastante estudo, pesquisa e empenho dos gestores e educadores.

A ampliação das tecnologias na sociedade é algo que faz surgir novas posturas e visões de mundo. Uma das influências mais notórias é das redes sociais, que acabam exercendo forte influência na constituição da identidade dos jovens, já que eles compõem uma das parcelas da sociedade mais suscetíveis às novidades e às mudanças. E é preciso levar em conta também que muitos desses jovens podem ser considerados nativos digitais: pessoas que possuem uma familiaridade instintiva com a linguagem dos computadores, videogames e internet, devido ao fato de terem contato com todo esse universo desde seus primeiros anos de idade.

Tudo isso leva a uma situação em que os professores precisam questionar-se e refletir sobre a sua prática pedagógica, além de carecer de formação adequada que os capacite para essa nova realidade e que os permita conhecer o potencial pedagógico dessas novas tecnologias. O aumento na velocidade e no volume de informações abre espaço para novas formas de ensino-aprendizagem.

Também exige que os educadores se apresentem como referência para os estudantes diante de conteúdos de fonte duvidosa e da multiplicidade de informações proveniente da internet e das redes sociais. A formação continuada do docente é uma das melhores estratégias para atualização de métodos e conteúdos. Tal capacitação também reduz eventuais lacunas da formação inicial, de modo a aproximar o professor às novas gerações de nativos digitais.

Iniciativas que promovam o uso pedagógico de novas tecnologias frequentemente dependem da existência de recursos materiais adequados na escola. Nesse sentido, é preciso que haja investimento material nos sistemas de ensino. Em muitos contextos, a utilização de tecnologias – quando existe – permanece exclusivamente em laboratórios de informática, sendo oportuno pensar em viabilizar outras formas de aproveitamento pedagógico.

Um ponto crucial, ao se considerar essa integração da tecnologia aos processos pedagógicos, é a sua compreensão como um meio enriquecedor para a relação de ensino e de aprendizagem, mas não como um fim em si mesmo. Não basta equipar uma escola com as mais modernas tecnologias sem se atentar para o fato de que o mal uso ou o subaproveitamento desses recursos pode vir a desvirtuar seu projeto pedagógico. É fundamental a devida apropriação educacional e a explícita intenção de usá-las como recurso didático no devido contexto do processo de ensino-aprendizagem.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) dispõe de iniciativas que visam atender a essa realidade imposta pelas das tecnologias no ambiente escolar. Um exemplo é a Portaria nº 363, de 24/08/2017, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE). A principal atribuição dos CRTEs é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a operacionalização do Currículo de Educação Básica, por meio da implementação, acompanhamento e utilização pedagógica das TDICs nos contextos escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Uma das ações dos CRTEs é, por meio de seus formadores, oferecer oficinas aos professores atuantes em escolas, em suas respectivas áreas de abrangência.

Iniciamos esta edição da Revista *Com Censo* com duas entrevistas. A primeira foi realizada com o Prof. Dr. José Manuel Moran Costas, sobre a contribuição das tecnologias para a transformação da educação. A segunda, com a Profª Drª Lucicleide Araújo de Sousa Alves, sobre as repercussões da

formação docente para o uso de tecnologias no contexto educacional.

Na seção de artigos, o primeiro trabalho, **Educação e Comunicação: O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como instrumentos de articulação entre informações e conhecimentos no ambiente escolar**, de Valdirene Luiz Gonçalves, analisa como os professores lidam com as Tecnologias da Informação e da Comunicação no ambiente escolar e se elas têm sido utilizadas como instrumento de articulação entre informações e conhecimentos nesse ambiente. Reflete, inclusive, sobre os usos das tecnologias e se elas têm melhorado a comunicação entre estudantes e docentes na realidade escolar. Foi realizada, então, uma pesquisa exploratória e de campo com abordagem qualitativa, juntamente com análise de questionário estruturado, respondido por 17 docentes sobre o acesso e usos da internet no cotidiano escolar. Conclui-se que a existência de laboratório de informática e de à internet não reflete em acesso dos alunos às tecnologias da informação. E, consequentemente, ainda não acontece articulação entre as informações disponíveis na internet e os conhecimentos produzidos pelos alunos.

O segundo artigo, **A formação continuada em tecnologias educacionais de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: O LibreOffice e o papel do Centro de Referência em Tecnologia Educacional**, de Ricardo Lima Praciano de Sousa, Cláudia Vieira Barboza Sumikawa e Marcio Luiz Dias, faz um registro sobre uma experiência de formação continuada dos servidores das carreiras de magistério e assistência educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no escopo de Tecnologias Educacionais. Trata-se da contextualização de formações ministradas no Centro de Referência em Tecnologia Educacional. Apresenta-se dados relativos ao curso básico sobre o LibreOffice, durante o biênio 2016/2017. Busca-se refletir sobre a relevância das formações no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua utilização alinhada com objetivos educacionais.

O terceiro artigo, **As emoções do adolescente na interação com a internet**, de Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo, analisa discursos em textos de adolescentes, visando compreender a forma como suas emoções são expressas nessas narrativas, e buscando investigar o tipo de relação que esses jovens desenvolvem ao usar a internet. É utilizada a Linguística Sistemática-Funcional (LSF) como base teórico-metodológica principal da análise da interioridade dos discursos dos

adolescentes, e utiliza-se ferramentas dos sistemas de transitividade e da metafunção interpessoal. Os primeiros resultados sinalizam para uma mudança comportamental na interação entre os adolescentes e a máquina/internet ligados ao vício e à metaforização da internet.

O quarto artigo, ***A inclusão numa perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade***, de Wesley Pereira da Silva, discute as práticas de inclusão educacional e social de pessoas com necessidades especiais, balizando-se pelos ideais de Paulo Freire, através do conceito de emancipação, e pelos ideais oriundos da Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), tendo em vista serem fatores de influência na formação crítica e na crença da transformação da realidade individual e social. Conclui-se que os mencionados ideais trazem benefícios para a educação como um todo, principalmente na educação das pessoas com necessidades especiais, de modo a proporcionar uma nova abordagem para o ensino dos conceitos científicos conectados ao seu uso social.

O quinto artigo, ***O uso do programa GCompris no processo de formação dos professores e no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais***, de Vivian de Lima Maia, Lucicleide Araújo de Sousa Alves e Kalina Lígia de Almeida Borba, apresenta o processo de apropriação e utilização do programa GCompris como ferramenta tecnológica pedagógica no processo de formação dos professores. A prática formativa ocorre por meio de oficinas pedagógicas oferecidas em escolas públicas do Distrito Federal, pelos formadores dos Centros de Referência em Tecnologias Educativas (CRTE). Os resultados da pesquisa focam-se nas concepções dos professores participantes da oficina GCompris para o próprio processo de formação e na aplicação da oficina por uma das cursistas no processo formativo e de acompanhamento pedagógico de um de seus estudantes, portador de necessidades educacionais especiais. Conclui-se que os jogos, quando utilizados com criatividade, objetivos claros e sob a mediação didático-pedagógica interventiva do(a) professor(a), contribuem potencialmente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de si mesmo e dos estudantes.

O sexto artigo, ***Uso do smartphone no ensino superior: Proposta de integração no curso de administração***, de Perla Maria Berwanger e João Batista Bottentuit Junior,

propõe uma forma de integração do *smartphone* no ensino superior, especificamente em um curso de Administração na modalidade presencial. A gratuidade dos aplicativos foi uma das variáveis que pesou para a escolha do conjunto de aplicativos sugeridos a serem integrados ao ensino superior no curso de Administração. Foi realizado um estudo de aplicativos suportados pela plataforma de configuração dos *smartphones* e no conjunto de disciplinas onde esses aplicativos poderiam ser integrados. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Administração foram sugeridas: a) Gestão de Pessoas; b) Matemática financeira; c) Contabilidade e d) Marketing.

O sétimo artigo, ***O conhecimento da linguagem hipertextual e sua importância no contexto educacional sob a ótica docente***, de Adriana Alves de Moura e Gleis Jesus de Queiroz, realiza uma verificação do conhecimento dos professores acerca da linguagem hipertextual e de sua importância sob as leituras dos alunos considerados nativos digitais. O exame realizado por meio de abordagem qualitativa e exploratória revelou que a maior parte dos professores entrevistados já conhecia o hipertexto, contudo acreditam que seus alunos, apesar de nativos digitais, não estão familiarizados com esse recurso em suas produções textuais.

O oitavo artigo, ***Tecnologias no ensino da Matemática: Formação continuada de professores em EaD para uso do software GeoGebra***, de Cleia Alves Nogueira, Maria Dalvirene Braga e Antônio Villar Marques de Sá, apresenta as concepções de um grupo de professores de Matemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre sua participação em uma formação continuada na modalidade a distância para o uso do software GeoGebra como ferramenta pedagógica. A pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário on-line enviado por e-mail e os dados coletados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (AC). Conclui-se que os fóruns de discussão e as videoaulas, disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), promoveram o processo de aprendizagem dos participantes, auxiliando-os nas construções realizadas no decorrer do curso.

O nono artigo, ***Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens***, de Urânia Flores da Cruz Freitas,

compara as concepções teórico-práticas antes e após a realização de um curso de formação para os professores que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, no tocante às categorias: capital, trabalho, educação e os desafios da aprendizagem. Apresenta-se também algumas estratégias de formação com base na tríade metodológica: ação-reflexão-ação. Nesta pesquisa, trabalha-se temas relacionados à educação, à formação docente e aos desafios de aprendizagem na escola pública, incluindo o trabalho pedagógico no chão de sala.

A resenha da obra ***Alfabetização tecnológica do professor***, realizada por Klever Corrente Silva e Anderson Gomes Peixoto, apresenta e analisa criticamente o livro mencionado mostrando que sua proposta vem ao encontro da necessidade de formação do professor para o uso de novas tecnologias nos processos formativos.

O relato de experiência, ***Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na educação básica pública: Tecendo (des)afios***, de Eduardo Dias da Silva e Renato de Oliveira Dering, apresenta algumas reflexões surgidas a partir da relação entre a formação continuada no paradigma do professor reflexivo e a função de coordenação pedagógica, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar. Através deste trabalho, é possível ponderar sobre aspectos que envolvem o desenvolvimento da coordenação pedagógica mediada por professores reflexivos, bem como compreender que o desenvolvimento desta função não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a coordenação pedagógica por práticas sociais na educação básica.

Nesta edição temos também dois dossiês, o primeiro: ***Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola***. E o segundo: ***Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social***.

Por fim, desejamos que esta edição possa fomentar reflexões relevantes e possa indicar caminhos a serem vislumbrados, a respeito do uso da tecnologia nos ambientes escolares. ■

Luciana da Silva Oliveira
Subsecretária de Educação Básica/SEEDF

Claudia Garcia de Oliveira Barreto
Subsecretário de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF



Prof. Dr. José Manuel Moran Costas

Nascido na Espanha, naturalizado brasileiro. Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado (1982) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1987). Foi professor de Novas Tecnologias na Universidade de São Paulo (aposentado). Professor, pesquisador, conferencista e orientador de projetos de transformação da Educação com metodologias ativas e modelos híbridos. Blog: www2.eca.usp.br/moran. Contato: moran10@gmail.com.

Contribuição das tecnologias para a transformação da educação

1. Revista *Com Censo* (RCC) - Embora o debate sobre educação e tecnologia seja bastante antigo, ele parece ter ganhado novos contornos ao longo das últimas décadas, em virtude do desenvolvimento de computadores e celulares, bem como em função da popularização da internet e das redes sociais. Em linhas gerais, como essas novas tecnologias transformaram o cotidiano escolar? De que maneira as comunidades escolares têm buscado responder a essas mudanças, principalmente no contexto das redes públicas de ensino no Brasil?

José Manuel Moran Costas - As tecnologias vêm transformando nosso mundo de forma cada vez mais acelerada e profunda. Encontramos-nos hoje no que muitos denominam a “quarta revolução industrial”, onde se diluem os limites entre o mundo físico (impressão 3D, robótica avançada), o digital (internet das coisas, plataformas digitais) e o biológico (tecnologia digital aplicada à genética).

Essa convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade, avaliação. O digital quebrou a forma de organizar a informação e o conhecimento em pacotes iguais para todos, desenvolvidos no mesmo ritmo, com a mesma duração e com as mesmas atividades.

Num mundo multicultural, permanentemente conectado e em profunda transformação, faz todo sentido a educação baseada em valores, desenvolvimento de competências e aprendizagem por projetos.

O currículo explora cada vez mais metodologias ativas, enfatizando a aprendizagem por experimentação, trabalhando com projetos, investigação, resolução de problemas, produção de narrativas digitais e desenvolvimento de atividades *maker*, de forma personalizada e colaborativa.

O papel mais importante dos professores e gestores é apoiar e convencer os alunos de que podem evoluir em tudo, desenvolver a autonomia e seu potencial, transformando suas vidas pela aprendizagem, esforço e perseverança. Para isso, os docentes precisam desenvolver essa mesma mentalidade neles, a vontade de evoluir, de transformar-se sempre.

2. RCC - Assim como em relação a outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem, é possível verificar certa tensão entre as práticas educacionais estabelecidas e as possibilidades pedagógicas proporcionadas pelo uso de novas tecnologias. Quais estratégias e ferramentas podem auxiliar os educadores a potencializar a utilização pedagógica dessas tecnologias – em especial de uma forma que não promova necessariamente uma ruptura com práticas anteriores, mas que, ao invés disso, ajude a tornar essas práticas ainda mais efetivas?

José Moran - As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos em si, mas estejam nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social.

As tecnologias atrapalham quando nos distraem, nos tornam dependentes ou são utilizadas sem explorar todo o potencial criativo e colaborativo.

As escolas podem começar invertendo o que fazem tradicionalmente na sala de aula: A aula invertida é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm uma interferência do professor e um forte componente grupal também. Inverter algumas das aulas é um caminho viável e que faz sentido hoje.

Uma segunda estratégia necessária é a de integrar mais as áreas de conhecimento: Os professores precisam conversar mais entre si e organizar algumas atividades comuns a mais de uma disciplina, alguns projetos que sejam relevantes e multidisciplinares, para que os alunos percebam a integração do que estão aprendendo e realizem menos atividades, mas mais significativas.

A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo. Os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos – *gameificação* – estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar e são importantes caminhos de aprendizagens para gerações acostumadas a jogar.

O nível seguinte é o da integração entre as diversas disciplinas através de um projeto mais amplo e outras atividades que façam sentido. Essa integração também pode ser vertical, por áreas de conhecimento semelhantes: alunos de semestres diferentes se juntam em algumas atividades comuns, onde os mais veteranos podem tornar-se tutores. A hibridização também aumenta com maior inserção do digital. A partir daí a escola já estará mais preparada para implementar um currículo muito mais integrador, flexível e transdisciplinar.

3. RCC - Agregar novas tecnologias ao fazer pedagógico é um processo que não ocorre de maneira espontânea; pelo contrário, projetos dessa natureza são fruto de estudo e pesquisa. De que modo a formação para o uso de novas tecnologias no campo educacional vem sendo tratada no Brasil, tanto no âmbito da formação inicial como no contexto da formação continuada de professores?

José Moran - A formação docente está evoluindo na discussão e prática das tecnologias. Há muitos cursos e oficinas para os professores em serviço dos diversos segmentos e áreas de conhecimento. É um processo complexo, lento e desigual. A formação inicial ainda costuma tratar as tecnologias só como ferramentas, e não como mídias e linguagens fundamentais para a aprendizagem ativa de crianças nascidas em um mundo híbrido, conectado, móvel. Os futuros professores deveriam aprender por homologia, por processos mais mão na massa, próximos aos que desenvolverão como docentes. Isso ainda está bastante distante de acontecer, na prática.

4. RCC - Iniciativas que promovem o uso pedagógico de novas tecnologias frequentemente dependem da existência de recursos materiais adequados. Como você avalia a infraestrutura oferecida pelas escolas públicas brasileiras nesse sentido? Quais prioridades, em sua opinião, deveriam guiar as melhorias a serem realizadas nessa estrutura nos próximos anos?

José Moran - As escolas precisam ser mais atraentes e arejadas, com espaços flexíveis e conectados. Ter banda larga em toda a escola é importante para abrir a escola ao mundo e para trazer todas as possibilidades de aprender com o mundo para a escola. Temos muitas carências de infraestrutura e também de saber ser criativos com poucos recursos. Professores criativos e motivados podem conseguir que os alunos desenvolvam projetos maravilhosos. Mas com uma boa infraestrutura é muito mais fácil desenvolver todas as possibilidades de integrar o mundo físico e o digital, de tornar o aluno protagonista, de combinar a aprendizagem personalizada com a de grupos e com a de tutoria/mentoria/mediação docente.

5. RCC - Em muitos contextos escolares (principalmente nas redes públicas de ensino), a utilização pedagógica de novas tecnologias ainda permanece concentrada nos laboratórios de informática. Quais iniciativas podem ajudar a expandir esse uso aos demais espaços escolares – sobretudo levando em consideração as oportunidades de colaboração interdisciplinar proporcionadas por essas tecnologias?

José Moran - As escolas têm que ser interessantes, para ser relevantes. Escolas interessantes são as que sabem gerenciar a aprendizagem criativa, autônoma, colaborativa em todos os espaços, dentro e fora da escola, envolvendo alunos, famílias e comunidade.

Hoje professores e alunos têm a seu alcance espaços múltiplos de experimentação no seu celular, com múltiplos aplicativos para todas as finalidades possíveis, muitos que ampliam a realidade (realidade aumentada) outros que a recriam (realidade virtual) e que são acessáveis de qualquer lugar. A sala de aula assim se transforma em espaço de pesquisa, experimentação, produção, apresentação, debate e síntese.

Cada escola, dentro da sua realidade, pode desenhar seus espaços de participação ativa, de experimentação, de elaboração de projetos, de construção de protótipos, de experimentação e criação.

Há espaços um pouco mais diversificados, os *maker*, com ferramentas físicas e digitais e programas de criação (hora do *code*, *scratch*...). O foco é a aprendizagem a partir da experimentação. O aluno utiliza ferramentas de prototipagem rápida, como a impressora 3D e a cortadora de vinil, para construir suas próprias invenções. Dentro de um espaço *maker*, o aluno assume o papel de protagonista e constrói o seu conhecimento a partir de experiências que envolvem erros e reparos constantes, criando conexões com o mundo real. O professor atua como um facilitador e auxilia o aluno a se questionar sobre os próximos passos do projeto.

Vale a pena conhecer o especial *Mão na Massa*² do Porvir, que mostra exemplos de programação e como construir projetos em que os alunos progridem da ideia inicial até verem o resultado final.

Comunidades como *Aprendizagem Criativa*³ compartilham suas experiências e são um espaço muito útil para os professores encontrarem inspirações para aplicar à sua realidade específica.

Há hoje um grande estímulo ao ensino de programação (desenvolvendo o pensamento computacional) e ao método de aprender através de jogos e de materiais que utilizam técnicas dos jogos. O ensino da programação nas escolas é fundamental para que as crianças e jovens desenvolvam sua criatividade e sua capacidade de lidar com problemas, já que coloca em prática uma série de teorias que são ensinadas em Física, Matemática e Química, além de lhes permitir colocar em prática suas ideias e transformá-las em produtos.

6. RCC – A introdução de novas tecnologias no âmbito educacional é frequentemente caracterizada pela ênfase em metodologias ativas. Como você avalia o avanço dessas metodologias e a profundidade com que elas têm sido exploradas até o presente momento?

José Moran - As transformações da educação na escola que são impulsionadas e mediadas pelas tecnologias

estão acontecendo, em ritmos diferentes, em três níveis interdependentes: no nível pedagógico, no gerencial e no estratégico.

No nível pedagógico, em geral, as escolas começam focando na sensibilização para as mudanças, focam forte nas metodologias ativas, sala de aula invertida, rotação por estações, aprendizagem em times. Também dão ênfase à aprendizagem por projetos, problemas, por desafios, casos e *maker*. Os projetos começam dentro das disciplinas e se ampliam para projetos integradores, interdisciplinares. Também avançam os modelos híbridos, com integração crescente entre o digital e o presencial com apoio de tecnologias e plataformas digitais. Os modelos híbridos se combinam com as metodologias ativas e ampliam as possibilidades de escolha dos alunos (personalização) e redefinem também as formas de avaliação. Metodologias ativas e modelos híbridos exigem salas de aula mais flexíveis. Começam as escolas desenhando algumas salas mais adaptadas para trabalho em grupo e individual e, aos poucos, os espaços são modificados para que todos possam ensinar e aprender ativamente. Metodologias ativas, modelos híbridos e espaços flexíveis preparam a próxima etapa que é o redesenho do currículo, que avança dos projetos integradores para o modelo de competências e projetos. Desse modo, as instituições percorrem um rico caminho de transformações cada vez mais amplas e estruturais.

No nível gerencial, coordenadores e gestores começam sensibilizando os docentes para uma mudança de mentalidade, mostrando exemplos, experiências de quem está inovando nas aulas. Num segundo momento, apoiam a formação dos docentes em metodologias ativas, aprendizagem por projetos, desenvolvimento de competências digitais e estimulam o clima de confiança na instituição para que os docentes se sintam apoiados para experimentar e poder errar, sem medo de serem mal avaliados. Coordenadores e gestores redesenham depois, em conjunto com os docentes, os modelos híbridos, a integração de áreas de conhecimento, a revisão dos currículos e da avaliação, com o intuito de trabalhar por competências e projetos.

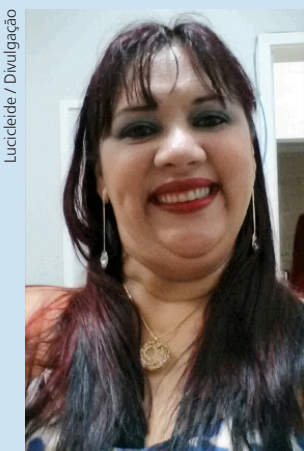
No nível estratégico, o importante é a gestão da mudança no curto e no médio prazo, o alinhamento de expectativas, o equilíbrio entre o modelo pedagógico e o de sustentabilidade financeira, o redesenho dos espaços e ambientes de aprendizagem, a implementação de infraestrutura digital adequada, a elaboração e acompanhamento de indicadores que meçam o impacto dessas inovações na aprendizagem, na retenção dos estudantes e na captação dos novos.

Notas

¹ <http://porvir.org/laboratorios-criam-ambiente-para-aprendizagem-maker/>

² <http://porvir.org/especiais/maonamassa/>

³ <http://aprendizagemcriativa.org/>



Lucicleide / Divulgação

Prof.ª. Dr.ª. Lucicleide Araújo de Sousa Alves

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal (1993). Especialista em Administração Escolar pela UNIVERO (1995), em Tecnologias em Educação pela PUC/RJ (2007), em Design Instrucional pelo SENAC (2015) e em Educação a Distância e Novas Tecnologias pela FAIARA (2016). Mestre em Educação (2010) e doutora em Psicologia (2017) pela Universidade Católica de Brasília. Educadora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1989. Atua em programas de Educação a Distância como professora/tutora. Atualmente trabalha na Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais coordenando projetos de Informática na Educação, no sentido de promover a utilização das TDICs como apoio ao desenvolvimento do Currículo da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, junto aos Núcleos de Tecnologia Educacional na formação de professores, gestores e alunos para o uso da tecnologia na educação. Atuou como Consultora da Rede Pedagógica da TV Escola - MEC. Autora dos livros: *Didática Transdisciplinar: um pensar complexo sobre a prática docente* (2011). *Didática Transdisciplinar: a teoria - Livro 1* (2015), e *Estratégias didático-transdisciplinares: a prática e a teorização - Livro 2* (2015). Contato: lucicleide.ead@gmail.com.

O papel das instituições escolares e da formação continuada na apropriação das tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem

1. Revista *Com Censo* (RCC) - O fortalecimento dos espaços de formação docente é fundamental para que o uso de tecnologias digitais de informação nos processos de ensino e aprendizagem aconteça de modo efetivo. Como essa questão vem sendo tratada no âmbito da rede pública de ensino do Distrito Federal?

Lucicleide - A utilização das tecnologias como recursos potenciais que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes ainda está longe de ser realidade na maioria das escolas públicas do Distrito Federal, ainda que tenhamos consciência de seus inúmeros e significativos avanços. No entanto, ainda são muitos os desafios a serem superados e os caminhos a serem construídos para uma prática pedagógica que contribua para uma maior qualidade na educação, tendo como suporte as tecnologias.

Neste contexto, o papel dos formadores dos Centros de Referência em Tecnologias Educativas (CRTEs), em parceria com a Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais, tem se mostrado de fundamental importância. Por meio dos cursos de formação ministrados pelos formadores, iniciativas criativas, por parte dos professores cursistas, têm sido despertadas, com resultados promissores. Os artigos desta edição da revista mostram a importância de investimentos cada vez maiores em espaços formativos e, principalmente, nos espaços já especializados em questões dessa natureza, como os CRTEs.

Desde o ano de 2010, o Distrito Federal conta com 14 CRTEs, distribuídos nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs). São eles: CRTE Ceilândia, CRTE Brazlândia, CRTE Gama, CRTE Guará, CRTE Núcleo Bandeirante, CRTE Paranoá, CRTE Planaltina, CRTE Plano Piloto/Cruzeiro, CRTE

Recanto das Emas, CRTE Samambaia, CRTE Santa Maria, CRTE São Sebastião, CRTE Sobradinho e CRTE Taguatinga.

Os CRTes são constituídos por equipes interdisciplinares destinadas à formação continuada de professores e gestores para a introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem. São educadores especialistas em tecnologias na educação e capacitados para atuarem em processos formativos para o uso pedagógico das TDICs. Esses educadores têm como um de seus objetivos disseminar o uso das TDICs nas escolas, bem como oferecer suporte técnico e pedagógico para a execução e o desenvolvimento dos programas provindos das áreas federal, estadual e municipal.

É importante assegurar que transformações pedagógicas na educação não dependem somente da instalação e da presença de equipamentos tecnológicos nas escolas. Urge repensar a questão da dimensão do espaço e do tempo escolares. Da mesma forma, os processos de autonomia e de autoria podem servir como propulsores rumo a novas configurações subjetivas no interior dos espaços formativos e escolares, estimulando vivências e experiências com sentido e significado, integrando escola, universidades e cultura digital.

2. RCC - Considerando esse cenário, que iniciativas você acredita que poderiam contribuir para aumentar o número de oportunidades e também a qualidade dos cursos atualmente disponíveis que focam na articulação entre educação e tecnologia?

Lucicleide - Minha visão particular é de que a formação de professores para a utilização das TDICs deve ser pensada e elaborada em conjunto “com” os professores – ao invés de ser uma formação desenhada “para” os professores. Em outras palavras, é urgente priorizar propostas voltadas para a formação dos professores, e não para o treino. Apertar botões, ter conhecimento de programas e mais programas, que não fazem o menor sentido para os professores – não colabora para o compromisso destes com o seu próprio desenvolvimento e o desenvolvimento dos estudantes. O mais importante é o que podemos fazer com as técnicas, que possibilitem e favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento, pesquisando, criando, elaborando e reelaborando, por meio de projetos desafiadores.

O uso de tecnologias em sala de aula também não depende apenas da disposição do professor(a), de competência e fluência tecnológica, ainda que estas sejam necessárias; mas, também, de um contexto favorável, em que a escola esteja equipada com os recursos necessários, com infraestrutura adequada, professores em formação continuada e processos de gestão mais condizentes com a realidade contemporânea. Este é um conjunto de medidas que requer o envolvimento de vários setores no âmbito das esferas federal, estadual e municipal, para que a tecnologia possa de fato fazer parte da realidade educacional.

Em minha opinião é importante encorajar a reelaboração de programas educacionais formativos que ampliem as potencialidades dos docentes, oferecendo espaços os mais

diversificados de oportunidades, para que eles possam compreender melhor a sua própria realidade profissional e os seus problemas inerentes. Deste modo, em colaboração com seus pares, os professores são estimulados a encontrar soluções possíveis, a partir da leitura e da observação do que ocorre em seus próprios contextos educativos. Em resumo: uma formação em conformidade com as suas peculiaridades culturais.

Os cursos de formação para o uso de tecnologias na educação oferecidos pelos CRTes devem continuar a abrir espaços para o exercício da autoria, oferecendo o máximo de oportunidades aos professores para experimentarem os recursos tecnológicos, engajando-os em atividades desafiantes que possam ser efetivadas e observadas em sua própria prática docente, para serem relatadas em forma de registro escrito e oral em momentos de processos formativos subsequentes, com vistas à apresentação dos seus efeitos na sala de aula, para verificação de suas repercussões e seus resultados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, soluções em conjunto com os pares poderão ser apresentadas para o combate à imobilização da escola em relação à utilização dos recursos tecnológicos como aliados do ensino e potencializadores da aprendizagem.

Investimentos em políticas públicas de formação são fundamentais para a utilização pedagógica das tecnologias em sala de aula, tendo como parceiros os formadores como os dos CRTes, juntamente com os pesquisadores de instituições de ensino e pesquisa e os professores da Educação Básica. Ou seja, Escolas, Universidades e Centros de Referência em Tecnologias Educacionais atuando em sinergia.

3. RCC - A utilização de tecnologias em contextos educacionais, como você apontou, frequentemente depende da disponibilidade de uma estrutura física adequada. De um modo geral, o que os estudos acadêmicos acerca desse tema revelam sobre a realidade das escolas públicas do Distrito Federal?

Lucicleide - Pesquisas sugerem que a questão da infraestrutura das escolas públicas do Distrito Federal ainda representa um dos principais entraves para o acesso, apropriação, utilização e desenvolvimento de propostas pedagógicas nas quais as tecnologias sejam efetivamente utilizadas no interior das salas de aula. De modo específico, quanto aos computadores e ao acesso à internet, há uma diversidade de diferentes realidades. Há escolas em que os professores já fazem uso de recursos tecnológicos, inclusive de celulares, em sala de aula. Há outras em que ainda está começando a implantação de laboratórios com os computadores recebidos pelo Ministério da Educação (MEC). Há escolas que ainda compreendem que o uso de tecnologias deve acontecer somente no espaço do laboratório de informática. Há escolas que aguardam a lotação de um professor responsável pelo laboratório para inclusão das tecnologias em seus planos de atividades educativas. Há escolas em que o número de computadores não é suficiente para atendimento aos alunos, com qualidade. E há, também, os professores que ousam diante desse cenário complexo,

principalmente por meio do uso de recursos tecnológicos próprios – abrindo, assim, novos caminhos e possibilidades pedagógicas para tornar o uso de tecnologias em sala de aula uma realidade possível. Na pesquisa que realizei, intitulada: *Repercussões da formação para o uso de tecnologias na subjetividade de professores, numa perspectiva de complexidade e autoria*, em relação ao acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação e de uso pessoal, dos 183 participantes -, foi constatado que 85% (155) dos professores da rede pública possuem *notebook*, 83% (152) possuem *smartphone*, 54% (100), computador de mesa e 39% (72), *tablet*, com acesso à internet. Ou seja, aproximadamente dois terços dos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal estão tendo acesso à internet, porém utilizando-se de seus próprios meios tecnológicos para conectarem sua realidade escolar com a cultura digital.

4. RCC - As constantes inovações tecnológicas que caracterizam o mundo contemporâneo trazem consigo oportunidades para novas práticas educativas; mas também demandam que os professores mantenham-se sempre atualizados. Em sua opinião, que posturas podem ajudar os educadores diante dessas transformações?

Lucicleide - A educação do presente requer profissionais em sintonia com a realidade, professores pensadores, ousados, conectados e dispostos a inovar, a integrar os espaços das salas de aula presenciais com os das salas virtuais. Nesse sentido, as escolas, os CRTes e as universidades são os espaços favoráveis para os professores se apropriarem da natureza dos conhecimentos, ou seja, dos processos sócio-histórico-culturais da humanidade.

Planejar, incluindo na dinâmica da sala de aula situações de aprendizagem que despertem nos alunos o desejo de estar o tempo todo aprendendo e em contato com a cultura da humanidade é o grande desafio para aulas mais dinâmicas, criativas e integradoras. É importante estimular, portanto, a construção de processos didático-pedagógicos mais interconectados – para que as disciplinas possam comungar, possam se entrelaçar e possibilitar que os saberes transitem sem fronteiras nas salas de aula, e que os estudantes possam perceber e fazer as conexões necessárias entre os diferentes saberes, produzindo conhecimentos mais pertinentes para sua vida, tanto pessoal quanto profissional.

A aprendizagem por projetos possibilita o contato com as múltiplas linguagens – por meio da música, da arte, do teatro, de passeios culturais, excursões, etc. Aprendendo por meio de projetos, estratégias didático-transdisciplinares e metodologias ativas, possivelmente o(a) professor(a) ensinará por meio destes também. Agindo dessa forma, poderemos dar um salto qualitativo, tendo em vista o imperativo de reverter o modelo disciplinar, que pode ser revitalizado para um modelo transdisciplinar e mais libertário, com possibilidades de um aprendizado mais amplo e diverso em quaisquer espaços formativos, tendo como suporte as tecnologias digitais.

É preciso urgentemente repensar os contextos educativos, os currículos, para que, dispostos a ousar, professores e estudantes sejam capazes de avançar rumo a novas construções de saberes, com criatividade e autoria, focando na busca de um bem viver e um bem-estar nos espaços formativos e nas salas de aula, tanto presenciais quanto virtuais.

Nesse sentido, existe a necessidade de fomentar espaços dialógicos, voltados para a disseminação dos estudos que primem pelo uso da tecnologia por parte dos professores em sala de aula e durante os cursos de formação, por meio de novas práticas que potencializem e foquem no desenvolvimento e na aprendizagem dos estudantes como autores e produtores de conhecimento. As tecnologias – compreendidas como instrumentos culturais mediadores e com foco pedagógico – suscitam processos para abertura de inovadores caminhos que permitem potencializar a prática pedagógica e as aprendizagens.

Ao se trabalhar com tecnologias na educação mudanças de postura tanto por parte dos docentes quanto dos discentes são necessárias, para provocar as transformações esperadas. Exigem-se professores mais ousados, proativos, capazes de despertar em si mesmos e no outro (estudante) o desejo por aprender ao longo da vida, por meio de situações criativas de experiências mais interessantes e significativas. Isso requer do(a) professor(a) autoria docente, criatividade e ousadia, pois a utilização de tecnologias em contextos educativos que despertem no aluno uma aprendizagem significativa exige do(a) professor(a) o planejamento de uma aula em que sejam incluídas atividades que envolvam o aluno no processo educativo, tirando-o de uma condição passiva para uma mais interativa. Neste sentido, a utilização de metodologias transdisciplinares ativas é fundamental, pois esta proposta compreende o estudante como protagonista de seu próprio processo construtivo de conhecimento, atuando e interagindo.

Ressaltamos que o investimento em políticas públicas de inclusão digital, requer investimentos em recursos humanos para dar continuidade aos processos de formação e na infraestrutura, para que, dessa forma, toda a comunidade escolar possa ter acesso ao que lhe é de direito, como parte do processo sócio-histórico-cultural da humanidade: a cultura digital. Para que as tecnologias possam ser integradas à educação, se faz necessário que a distribuição de recursos tecnológicos, o suporte técnico destes e a formação caminhem juntos, pois são processos interdependentes, que requerem ações mútuas e em sintonia, para ações mais concretas e efeitos promissores no que diz respeito ao uso de tecnologias nos contextos educativos.

Somos favoráveis que a tecnologia esteja disponível nas escolas; porém, com as condições necessárias para seja feito um bom uso, com qualidade, pois assim estaremos formando cidadãos críticos, interativos, a partir de experiências vividas com sentido nos mais diferenciados espaços formativos, para além do simples preparo para o mercado de trabalho, mas para toda uma vida, na relação com o outro e mediante o contato com os bens culturais produzidos pela humanidade. ■

■ Educação e Comunicação: O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como instrumentos de articulação entre informações e conhecimentos no ambiente escolar

 Valdirene Luiz Gonçalves *

Resumo: A relação entre educação e comunicação vem sendo discutida por séculos. Somos seres que sentem a necessidade de se comunicar e não existe educação sem comunicação. No entanto as escolas nem sempre andam nessa mesma sintonia, apesar das inúmeras inovações tecnológicas, com uma gama incalculável de informações disponíveis a cada segundo, o ambiente escolar parece estar aquém dessa realidade. O objetivo desse artigo é analisar como os professores estão lidando com as TICs no ambiente escolar e se elas têm sido utilizadas como instrumento de articulação entre informações e conhecimentos nesse ambiente. Refletir sobre seus usos e se elas têm melhorado a comunicação entre os sujeitos da era digital dentro da realidade escolar. Para tanto foi realizada uma pesquisa exploratória e de campo com abordagem qualitativa e análise de questionário estruturado respondido por 17 docentes sobre o acesso e usos da internet no cotidiano escolar. Perceberemos que apesar de nessa escola haver um laboratório de informática e acesso à internet isso não tem refletido em acesso dos alunos às tecnologias da informação. E, conseqüentemente, ainda não vem acontecendo uma articulação entre as informações disponíveis na internet e os conhecimentos produzidos pelos alunos.

Palavras-chave: Informação. Comunicação. Conhecimentos. Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

* Valdirene Luiz Gonçalves é graduada em Filosofia - CESB (2003) e em Pedagogia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (2015), especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2005) e em Orientação Educacional e Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, FACETEN (2009). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: valdirenedejesus@hotmail.com.

Introdução

O ser humano é um ser comunicante. Na história da humanidade há várias pesquisas sobre o surgimento da linguagem e da comunicação. Franchetto e Leite (2004) citam, por exemplo, que “uma das primeiras teorias sobre a origem da linguagem humana é que as palavras surgiram da tentativa de imitar os sons produzidos pelos animais” (p. 12). Sugerem ainda que há outra teoria em que a linguagem teria surgido a partir de interjeições como exclamação de dor, de alegria. Podemos citar também as discussões realizadas por Sócrates, Platão e tantos outros sobre a origem da linguagem e da comunicação.

Desde grunhidos como imitação dos sons da natureza e dos animais, comunicação gestual, desenhos em cavernas, a invenção da escrita e depois a forma de levar essa linguagem a longas distâncias mostram claramente os anseios dos seres humanos em comunicar-se. Díaz Bordenave (1982) nos traz a seguinte reflexão:

Assim como cresce e se desenvolve uma grande árvore, a comunicação evoluiu de uma pequena semente – a associação inicial entre um signo e um objeto – para formar linguagens e inventar meios que vencessem o tempo e a distância, ramificando-se em sistemas e instituições até cobrir o mundo com seus ramos. E não contente em cobrir o mundo, a grande árvore já começou a lançar seus brotos à procura das estrelas. (DÍAZ BORDENAVE, 1982, p. 23)

Com o passar do tempo, como bem retrata o citado autor, o homem busca alçar novos voos e inventa os meios de comunicação buscando novas formas de interlocução. Os livros, jornais, revistas, o rádio, a televisão são alguns exemplos de criações do homem para uma sociedade ávida por informações. Porém ainda não satisfeitos e em constantes pesquisas o homem vai se superando e ampliando as possibilidades da ciência e da tecnologia. “A ciência e a tecnologia da comunicação produzem constantemente inovações cada vez mais sofisticadas. A vinculação dos meios de comunicação com os usos de processamento de dados geraram uma nova ciência: a informática” (DÍAZ BORDENAVE, 1982, p. 30).

Após a grande invenção da informática, com o avanço das tecnologias de informação e advento da internet podemos notar que a quantidade de informações disponíveis é imensa. A cada minuto estão disponíveis no celular, *tablet*, *notebook* e computadores informações em formato de textos, áudios e vídeos. Porém, em sua grande maioria essas informações não se refletem em conhecimento.

Muito tem sido produzido quando o assunto são as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e sua relação com a evolução da sociedade. Vários pesquisadores têm investigado as muitas possibilidades que essa tecnologia pode proporcionar. Como citado por Nascimento e Hetkowski (2009, p. 147) “As TICs permitem,

além da fala e de gestos, utilizar imagens, ícones, textos e outras mídias para efetuar algum tipo de troca informacional.” Ele afirma ainda que “o caráter potencializador das TICs está no movimento que elas podem desencadear nas práticas sociais, culturais, administrativas, pedagógicas, didáticas entre outras” (p. 151).

Entretanto, em relação às escolas, essas tecnologias citadas por Nascimento e Hetkowski (2009) ainda parecem ser uma realidade distante. Torna-se muito importante investigar e refletir sobre quais são as causas desse distanciamento e como poderia ser melhorada a situação atual. As instituições escolares ainda necessitam promover muitos avanços com relação ao acesso e utilização dessas tecnologias.

A utilização de recursos tecnológicos, como elemento diferencial nas atividades escolares, vem se constituindo num dos principais campos de estudo, tanto para os professores quanto para pesquisadores, na área da educação. Desde a invenção dos computadores e sua entrada no mercado a preços compatíveis – ainda que não acessíveis a todos – muitos educadores têm desenvolvido atividades e propostas visando à sua incorporação nos processos educacionais. (KALINKE, 2003, p.27)

Este artigo tem como objetivo analisar como os professores estão lidando com essas TICs e se elas têm sido utilizadas como instrumento de articulação entre informações e conhecimentos no ambiente escolar. Refletir sobre seus usos e se elas têm melhorado a comunicação entre os sujeitos da era digital dentro da realidade escolar, para promover debates e propor progressos. Porém, com base na amostragem de uma escola pública no Distrito Federal, percebe-se que apesar das inovações tecnológicas e o advento da internet os alunos continuam sem acesso as essas tecnologias no ambiente escolar.

Foi realizada uma pesquisa exploratória e de campo com abordagem qualitativa, tendo como instrumento um questionário estruturado respondido por 17 docentes sobre o acesso e uso das TICs no cotidiano escolar a fim de perceber se esse uso tem refletido como interlocução entre os sujeitos, as informações e o conhecimento.

Materiais e Métodos

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa exploratória e de campo com uma abordagem qualitativa a partir de obras que tratam de usos das TICs em ambiente escolar e pedagogia da comunicação. A pesquisa foi realizada em uma escola pública no Distrito Federal. Essa escola conta com 15 turmas de anos iniciais do ensino fundamental e seis turmas de educação infantil, totalizando 21 turmas. A metodologia foi escolhida por apresentar as características explicitadas por Prodanov (2013):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (PRODANOV, 2013, p. 59)

O estudo de campo proporcionou conhecer a realidade dos usos das TICs nessa escola, identificar a percepção dos professores quanto a seu uso e principalmente perceber se essas TICs têm favorecido a relação entre conhecimento, sujeitos e informações.

O instrumento utilizado foi um questionário estruturado com questões objetivas respondidas por 17 docentes dessa unidade escolar. Esse instrumento foi criado a partir de questões consideradas relevantes para compreender a rotina da escola com relação ao uso e acesso da internet tanto pelos professores quanto pelos alunos, perceber as concepções dos professores sobre a utilização do laboratório de informática e o uso desse espaço com vistas a ampliar a relação dos alunos com o conhecimento. Ele foi aplicado durante o horário de coordenação pedagógica dos professores que aceitaram responder. Apenas uma professora presente na escola no momento da aplicação do instrumento se recusou a responder afirmando que estava muito ocupada e que não gostaria de participar da pesquisa.

A partir do levantamento desses dados foi realizada a análise da realidade apresentada por essa escola e proposta uma comparação com alguns estudos que vêm sendo desenvolvidos por meio de pesquisas por alguns estudiosos na área. Para melhor visualização e análise dos resultados foram construídos alguns gráficos que demonstram características dessa pesquisa.

Resultados

Não há como negar que a informática trouxe mudanças significativas para a sociedade. Em todos os setores encontramos sinais de evolução. Piletti (2013) faz referência a essas mudanças no cenário educacional.

Quanto ao referido mundo educacional, as TICs, e posteriormente às novas TICs, introduziram (...) no cotidiano acadêmico ferramentas como os computadores, telefones celulares e lpdas, cujo acesso à internet permite a visita a webs, e-mails e redes sociais, possibilitando a professores e alunos comunicarem-se e informarem-se de modo imediato e mediado por agentes externos à sala de aula e fora dos muros das escolas. (PILETTI, 2013, p. 117).

Com isso: “Todo esse processo vem criando dentro da escola convencional outro cidadão que exige outro

mundo escolar: o virtual ou digital, o qual requisita novas práticas didáticas e pedagógicas em sala de aula.” (PILETTI, 2013, p. 118). A quantidade de informação disponível por meio da internet “obriga” os professores e gestores educacionais conforme o autor sinaliza, a estar sensibilizados e abertos para utilizar essas TICs em benefício do aluno, do processo de ensino aprendizagem.

Com base nessa perspectiva da relação da internet e das TICs com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, foi realizada uma pesquisa em uma escola pública de anos iniciais do Distrito Federal, nela estão matriculados 454 alunos em dois turnos divididos em 21 turmas, sendo 15 de anos iniciais do ensino fundamental e seis de educação infantil (INEP, 2017). A escola conta com internet banda larga e um laboratório de informática. Nessa unidade escolar 17 docentes responderam um questionário estruturado com questões objetivas que versam sobre o acesso à internet na escola e seus usos.

Ao iniciar a pesquisa, por meio do questionário, a primeira questão que os docentes responderam referia-se à disponibilidade de acesso à internet para uso dos professores, visto que a escola possui internet banda larga. Doze professores responderam que sempre há internet, cinco disseram que só às vezes a internet funciona, 14 afirmaram que quando há acesso à internet utilizam esse recurso para realizar estudos ou pesquisas para aprimorar sua prática, e os outros três disseram que só às vezes utilizam a internet com essa finalidade.

Marco Aurélio Kalinke, em seu livro *Internet na escola* (2003) traz a seguinte afirmação:

A internet vem revolucionando a transmissão de informações e a comunicação entre as pessoas. Basta ligarmos o computador para que estejamos conectados, literalmente, ao mundo. Mas do que isso, essa ferramenta nos permite o acesso imediato às últimas tendências e descobertas nos mais distantes pontos do planeta. A cada dia, milhares de novas pessoas estão se conectando a essa rede. A despeito de todo esse avanço tecnológico, o magistério tem sido uma das profissões que menos proveito tem tirado dos recursos disponíveis. (KALINKE, 2003, p. 15)

O acesso à internet de forma eficiente no ambiente escolar ainda é um entrave que muitos professores enfrentam no dia a dia das escolas. Falar em acesso à internet nas escolas esbarra em questões técnicas, econômicas e políticas. Manter ela em funcionamento ainda é um processo dispendioso, apesar de todos os avanços nesse sentido, ainda acontece com frequência a indisponibilidade de rede de internet, muitas vezes os docentes não conseguem acesso as suas funcionalidades.

A internet pode ser uma grande aliada do professor por apresentar um vasto campo de informações que pode auxiliar em suas pesquisas, pode ajudar a aprimorar sua prática, além de ajudá-los a estarem atualizados

sobre as pesquisas recentes para a melhoria da qualidade da educação, podem trocar experiências com outros professores e buscarem experiências exitosas que possa se adequar também a sua realidade.

A utilização da Internet pode nos auxiliar a suprir as novas exigências educacionais a que estamos sujeitos. Ela é, certamente, um dos principais carros chefes dentro do novo processo de ensino. Além de facilitar a comunicação entre as pessoas, o computador e a internet podem revolucionar a escola por possibilitar uma educação massificada, mas simultaneamente, individualizada. (KALINKE, 2003, p.17)

Massificada por abranger a massa da população, por estar acessível a “todos”. Individualizada porque permite, proporciona a cada indivíduo construir seu próprio conhecimento.

Não é suficiente também que apenas os docentes tenham acesso a essa ferramenta, os alunos precisam ter acesso para usá-la como instrumento de pesquisa e de conhecimento. Outra questão importante que foi levantada refere-se à disponibilidade de acesso à internet aos alunos nesta escola. Quatro professores afirmaram que isso nunca ocorre e 13 professores disseram que às vezes os alunos tem acesso à internet no laboratório de informática.

O censo de Educação Básica 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2016) revela que apenas 44,7% das escolas de ensino fundamental de anos iniciais possuem um laboratório de informática. A escola pesquisada tem um laboratório, contudo alguns revelaram que nem sempre o laboratório está disponível para ser utilizado pelos alunos, e em outras vezes falta o acesso à internet para que sejam desenvolvidas atividades neste ambiente.

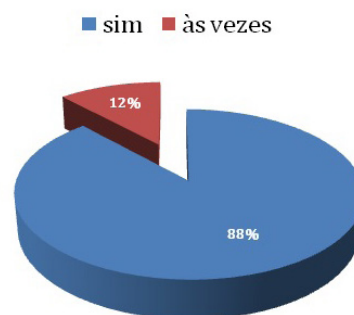
Quanto ao uso do laboratório de informática foi perguntado com que frequência ele é utilizado pelos alunos. Do total de professores, onze afirmaram que é utilizado uma vez por semana, enquanto um professor utiliza duas vezes por semana, e outros cinco professores afirmaram que não é utilizado, por causa daquelas questões já citadas anteriormente, como falta de funcionalidade da internet e indisponibilidade do laboratório.

Cabem aqui algumas reflexões que envolvem não somente o acesso dos alunos ao laboratório de informática ou a internet, mas principalmente sobre a forma como esses são utilizados, visto que a velocidade e a quantidade de informações são incalculáveis.

O uso da internet, entretanto, está sujeito a problemas e características que merecem atenção. Um desses aspectos é o que trata a quantidade de informações disponíveis, bem como a diversidade dessas informações, que parecem jamais atingir um limite. A cada nova semana, ou até mesmo a cada novo dia, deparamo-nos com novas páginas educacionais. (KALINKE, 2003, p. 18)

E como aproveitar essas informações para ampliar os conhecimentos dos alunos? A pergunta seguinte versa sobre as possibilidades de uso da internet. Perguntamos se esses professores acreditam que o uso de internet e as ferramentas disponíveis a partir dela podem auxiliar sua prática pedagógica. A resposta foi que 15 professores acreditam que sim e dois disseram que às vezes poderiam auxiliar.

Figura 1. Você acredita que o uso de internet e as ferramentas disponíveis a partir dela podem auxiliar sua prática pedagógica?



Fonte: própria autora

Como representado na Figura 1, 88 % desses docentes acreditam que poderá haver ganhos significativos com o acesso à internet. O que corrobora com o que Kalinke (2003) afirma:

É necessário e justificável, portanto, que estudemos os recursos tecnológicos, entre eles a internet, a fim de transformá-los em opções pedagogicamente corretas, ou seja, cujo uso esteja embasado em teorias educacionais consistentes e consagradas. A incorporação desses recursos no processo educacional trará benefícios a todos os atores envolvidos, além de preparar os alunos para a utilização de tecnologias com as quais eles terão contato permanente durante toda a sua vida profissional futura. (KALINKE, 2003, p. 29)

A busca por melhoramentos em suas práticas deve ser um dos focos do trabalho dos professores. E com base nessa pesquisa a internet e as TICs tornam-se aliadas dos docentes. Até porque fora do ambiente escolar os alunos geralmente têm acesso à internet de forma indiscriminada e sem nenhuma orientação sobre seu uso.

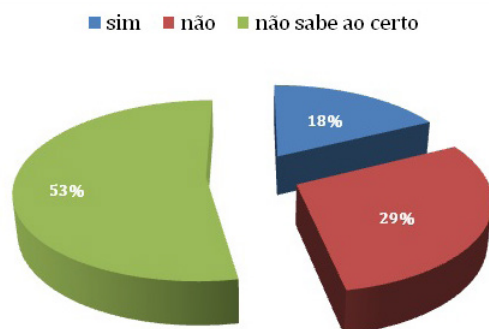
As instituições educativas não conseguem dar conta de proporcionar toda a informação relevante e necessária para os estudantes, desta forma o mais importante é formar os aprendizes para terem acesso a ela na medida de suas necessidades, ou seja, prepará-los para continuarem aprendendo sempre (...). O que importa na verdade é que o aprendiz seja capaz de trabalhá-las de forma crítica, para poder utilizá-las na solução de problemas. (SOUZA et al., 2016, p. 44)

As TICs são uma realidade no cotidiano. E questionamos os professores se eles acreditam que é possível utilizar as TICs como meio de articulação entre informações disponíveis na internet e conhecimentos no espaço escolar. A maioria, num total de 16 professores, disse que sim, que é possível realizar esta articulação e um professor disse não saber ao certo se isso é possível. Segundo Barreto (2005) existe um diálogo entre informação e conhecimento:

Há um diálogo entre informação e conhecimento, um ir e vir, um trânsito que passa pelo simples dado bruto – representação de fatos, textos, gráficos, sinais, etc. – e que se transforma em informação quando processado para utilização. Somente depois de analisada e avaliada em sua relevância e confiabilidade, a informação é, ou não, apropriada pela experiência do sujeito ou grupo, momento em que pode falar de conhecimento. (BARRETO, 2005, p. 113)

Segundo essa autora a informação poderá se tornar conhecimento a partir do momento em que for analisada e avaliada. O professor precisa desempenhar essa função promovendo por meio das TICs a articulação entre as informações disponíveis na internet e o conhecimento adquirido pelos os alunos. Vale destacar, então, se a escola - local privilegiado para essa construção - tem trazido para a realidade escolar as inovações da TICs. Os professores responderam à questão, então, conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2. Você considera que a escola onde você atua tem trazido para a realidade escolar as inovações da TICs?



Fonte: própria autora

Na Figura 2, a maioria dos professores não sabe ao certo se as inovações tecnológicas são utilizadas na realidade escolar. Somente três professores afirmaram que sim, que a escola tem trazido para o cotidiano escolar as inovações das TICs. Esse dado é alarmante porque o professor precisa ter conhecimento sobre esse tema para ter propriedade em utilizá-lo em sua prática.

As escolas precisam estar inseridas nesse processo de inovações tecnológicas. Kenski (2008) nos traz a seguinte afirmação:

As escolas e todos os espaços formais de educação são muito lentos na incorporação crítica de práticas que já fazem parte da cultura extraescolar de usos dos meios para a comunicação, a interação e o trabalho em redes. A ação mediada, ao ser assumida como processo educacional, pode reorientar a participação individual voluntária e isolada das pessoas nas redes para a participação na comunidade educacional emergente. Comportamento que envolve não apenas a formação intelectual, mas habilidades e atitudes de convivência e cidadania podem ser desenvolvidas. (KENSKI, 2008, p. 663)

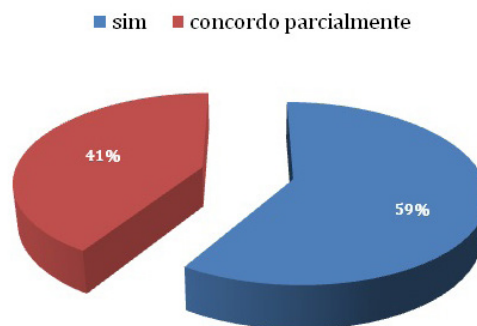
Se a maioria desses professores não sabe se essas tecnologias são utilizadas na escola isso significa que é necessária mais reflexão sobre essa temática para que essas tecnologias possam ser usadas em benefício ao processo de aprendizagem e de conhecimento desses estudantes. A escola precisa estar preparada para promover esta articulação.

Cabe realizarmos a seguir uma análise com relação a esta realidade apresentada por esses professores, o fato de a maioria não saber ao certo se as inovações tecnológicas são utilizadas na realidade escolar, com as respostas dadas a próxima questão que versa sobre a atualização deles com relação às TICs.

Sugerimos aos professores que analisassem a afirmação de Kalinke (2003) e respondessem a pergunta a seguir: “O aumento brutal de informações e recursos tecnológicos, aliado à velocidade das mudanças, faz com que estejamos permanentemente buscando atualização em relação aos novos estudos e às novas tecnologias” (p. 15). Você acredita que essa afirmação se aplica aos professores, ou seja, estes estão sempre buscando se atualizar quanto as TICs? Dez professores responderam que sim. Sete reponderam que concordavam parcialmente com esta afirmação. Entre estes últimos, um alegou que nem todos os professores têm interesse.

Observando a Figura 3, notamos que nenhum dos 17 professores discorda dessa afirmação, ou seja, eles acreditam que os professores têm buscado se atualizar em relação às novas tecnologias.

Figura 3. Concordância com a afirmação citada.



Fonte: própria autora

É evidente o papel fundamental do professor na sociedade da informação, a necessidade de inovar e acompanhar essas tecnologias para não ficar ultrapassado, pois a tecnologia na educação requer um olhar mais abrangente, envolvendo novas formas de ensinar e de aprender condizentes com o modelo da sociedade do conhecimento, o qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade. (SOUSA et.al., 2016, p. 71)

Mesmo com todos os avanços das TICs e como bem afirma Sousa et al (2016) é papel fundamental do professor estar atualizado quanto às tecnologias, ainda nos deparamos com esta realidade no ambiente escolar onde ao mesmo tempo em que esses professores afirmam que estão se atualizando, não sabem dizer se são utilizadas essas mesmas tecnologias na escola. Kalinke (2003), então, faz uma reflexão muito interessante quando diz o seguinte: “A internet é, dentre as inovações tecnológicas, uma das ferramentas educacionais com maior possibilidade de agregar valor e ressaltar a importância dos professores. Faz-se necessário, entretanto, que estes mesmos professores estejam abertos a recebê-la” (KALINKE, 2003, p. 16).

Essa abertura dos professores a esta realidade informacional proporcionada pelo acesso à internet, pelo qual a sociedade vem passando e consequentemente a escola vem passando pode ser analisado como um dos fatores de transformação entre educação e comunicação. “Nesse contexto comunicativo, com a internet e a *Web 2.0*, como ícones mais emblemáticos, diluem-se as fronteiras entre ensino e aprendizagem, entre produção e consumo. Todos somos professores e aprendizes ao mesmo tempo.” (CARBONELL, 2016, p. 10).

Nesse contexto pode dizer que toda educação implica uma comunicação e a internet nos abre novas possibilidades de ampliar esse movimento. Quando perguntado aos professores se eles acreditam que as TICs têm servido como auxiliar na comunicação entre professores, alunos e conhecimentos dentro do espaço escolar, a maioria deles afirmaram que sim. Apenas um dos professores afirmou, porém, que a internet na escola nem sempre funciona.

Tajra (2000) elenca 12 aspectos da utilização da internet que podem trazer ganhos pedagógicos. São eles:

- Acessibilidade a fontes diversas de assuntos para pesquisas.
- Páginas educacionais específicas para a pesquisa.
- Páginas para busca de softwares.
- Comunicação e interação com outras escolas.
- Estímulo para pesquisar a partir de temas previamente definidos ou a partir da curiosidade dos próprios alunos.
- Desenvolvimento de uma nova forma de comunicação e socialização.

- Estímulo à escrita e à leitura.
- Estímulo à curiosidade.
- Estímulo ao raciocínio lógico.
- Desenvolvimento da autonomia.
- Aprendizado individualizado.
- Troca de experiência entre professores/professores, alunos/alunos e professores/alunos.

Ao considerar o que nos traz Tajra (2000), observamos quantas vezes aparecem as expressões: comunicação, socialização, estímulo, pesquisas e todas elas nos remetem à questão inicial - como os professores têm articulado as informações disponíveis na escola para ampliar a gama de conhecimentos dos alunos no ambiente escolar.

Discussão

Percebemos durante a realização deste estudo alguns pontos muito importantes a ser discutido no ambiente escolar. A maioria dos professores afirmou que a internet funciona sempre ou às vezes, e que utilizam esse acesso como fonte de pesquisa e estudo para aprimorar sua prática. Porém os alunos tem acesso às vezes ou nunca, como informado pelos professores, então temos que investigar o porquê do não acesso dos alunos à internet.

A escola possui laboratório de informática, mas quanto à sua utilização houve algumas irregularidades, visto que onze professores utilizam uma vez na semana, um professor utiliza duas vezes por semana e outros cinco disseram que não utilizam. Portanto seria necessário questionar se há um projeto para o uso desse laboratório ou se cada professor o utiliza ou não conforme seu interesse. Além é claro de analisar as queixas sobre o não funcionamento da internet ou a indisponibilidade do laboratório.

Quando perguntado aos professores se eles têm se atualizado quanto às TICs, 59% afirmaram que sim, um percentual de 41% concorda parcialmente com esta afirmação, e há ainda um que alegou que nem todos os professores têm interesse. Contudo, quando perguntado se eles acreditam que o uso da internet e as ferramentas disponíveis a partir dela podem auxiliar sua prática pedagógica, 88% dos professores acreditam que sim e 12% que neste caso representa dois professores disseram que às vezes poderiam dar esse auxílio. Então podemos inferir que as atualizações dos professores são sim importantes neste processo. Conhecer as possibilidades abertas pela internet amplia a capacidade de utilização da mesma em função da aprendizagem dos alunos.

No momento atual onde as crianças têm acesso desde muito cedo a celular, *smartphones*, *tablets* e computadores em seu ambiente familiar e social, cabe à escola utilizar as vivências desses alunos para aprimorar suas possibilidades de conhecimentos. As crianças sabem

manusear melhor que muitos adultos todas essas tecnologias, porém não têm a capacidade de selecionar conteúdos que ampliarão seu conhecimento. Cabe, nesse momento, o papel do professor como articulador nesse processo. Reale (2015) afirma que a cultura do computador e dos meios de comunicação multimídia não pode e não deve tomar o lugar da cultura escrita, mas deve colaborar com esta de modo criativo.

Sendo a escola o lugar de desenvolvimento da cultura escrita, torna-se impossível nos dias de hoje ficar totalmente aquém do uso da internet e das TICs no ambiente escolar. Porque a escola está inserida numa sociedade na era digital e os alunos que frequentam estas escolas são seres comunicantes que buscam na escola ampliar os conhecimentos, aprender a analisar de forma crítica as informações acessíveis por meio da internet e estarem inseridos nesse momento histórico.

A internet e as TICs podem e devem ser utilizados na escola como meio de comunicação, a fim de empoderar os estudantes para a participação e os diálogos no ambiente escolar e na sociedade. Porque, como afirma Sousa (2016):

É certo que as tecnologias digitais são inevitáveis na vida moderna, não há como ignorá-las, nem tampouco impedir o acesso, a interação dos alunos aos recursos midiáticos; o que nos falta é instrução e preparo para lidar com tais recursos, e entender que a tecnologia por si só não faz milagres, nem interfere na aprendizagem dos educandos de forma positiva. (SOUSA et al., 2016, p. 72)

Entretanto, essas tecnologias podem interferir positivamente na aprendizagem dos alunos a partir do momento em que estiverem disponíveis na escola e os professores estiverem atualizados e preparados para utilizá-las como articuladora nesse processo onde as informações passarão a ser conhecimento.

Conclusão

Estamos vivendo em um momento do *boom* de informações disponíveis pela internet e pelas TICs. Somos bombardeados por milhares de imagens, vídeos e textos a cada segundo. O celular está à mão e com ele não apenas a possibilidade de falar com algumas pessoas, mas de descobrir o mundo. As crianças desde muito novas já estão deslizando os dedinhos em *tablets* e celulares e realizando suas próprias pesquisas, no sentido de buscar aquilo que lhes interessam. As famílias usam essas ferramentas, a sociedade usa essas ferramentas. E a escola?

Segundo pesquisa realizada a escola é uma das instituições que menos tem se beneficiado com essas inovações.

Apesar de receber alunos que estão vivenciando essa realidade fora do ambiente escolar, nem sempre a escola está preparada para utilizar essas mesmas ferramentas para ampliar as possibilidades de conhecimento dos alunos.

Como relatado durante este artigo, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Questões como estrutura e funcionamento do acesso à internet, disponibilidade de um laboratório que esteja preparado para uso dos alunos e professores, a existência ou não de projeto pedagógico para uso do laboratório, abertura e formação dos professores para utilização desse ambiente e dessas tecnologias são alguns dos itens a ser examinados. A escola apresentada como base dessa pesquisa ainda necessita trazer para debates estas questões e buscar encontrar mecanismos que favoreçam esta interlocução entre os sujeitos, as informações e o conhecimento.

A escola como ambiente de formação e desenvolvimento dos alunos precisa estar disponível e aberta às novas tecnologias e ponderar como utilizá-las como ferramentas de aprimoramento dos alunos. “Devemos nos convencer de que o objetivo final da educação não é o de aperfeiçoar as noções escolares, mas sim o de preparar para a vida; não de dar o hábito da obediência cega e da diligência comandada, mas de preparar para agir autônomo.” (MEDINA, 2007 p. 41). Além disso, essas tecnologias podem tornar a aprendizagem mais interessante e significativa.

Devemos nos preocupar em preparar os alunos para serem cidadãos capazes de saber interpretar as informações as quais têm acesso de modo a melhorar suas vidas. A escola é um espaço de debates, de comunicação onde é preciso fazer articulação entre informações e conhecimentos. Não há como se eximir dessa função. Não há como retroceder com relação aos avanços da internet e a quantidade de informação a que temos acesso diariamente. Não dá pra fingir que a escola não está inserida nessa realidade e que os alunos não têm acesso a essa demanda de informações.

Assim como Tajra (2000) elencou 12 aspectos da utilização da internet que podem trazer ganhos pedagógicos, precisamos estar atentos e dispostos a fazer esses usos e pensar em outros possíveis dentro do ambiente escolar e da realidade ao qual a escola está inserida.

Analisando todas essas informações e conhecimentos adquiridos com esta pesquisa para elaboração desse artigo, percebemos que estamos observando apenas a ponta do iceberg de possibilidades. A existência de computadores na escola, de internet banda larga, de laboratório de informática e suas funcionalidades, o acesso dos professores e dos alunos a internet são apenas as primeiras discussões possíveis e necessárias de serem realizadas dentro da escola e nos vários espaços de discussão sobre a educação.


Nota

- ¹ Indisponibilidade de rede de internet, no sentido que mesmo estando pronta para uso há uma oscilação em seu funcionamento.

Referências bibliográficas

- BARRETO, A. M. Informação e conhecimento na era digital. **Transinformação**, Campinas, 17 (a): 111-122, mai/ago, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v17n2/02.pdf>>. Acessado em: 06/07/2018.
- CARBONELL, J. As pedagogias não institucionais: aprendizagem e educação fora da escola. In: __. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2016. cap. 1, p.1-42.
- DÍAZ BORDENAVE, J. E. **O que é comunicação**. 1ª ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FRANCHETTO, B.; LEITE, Y. **Origens da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acessado em: 10/09/2017.
- _____. **Censo escolar Rede Pública do Distrito Federal**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/censo/censo_2017_resultado_final.pdf>. Acessado em: 10/09/2017.
- KALINKE, M. A. **Internet na educação**. Curitiba: Chain, 2003.
- KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104-Especial, out. 2008, p. 647-665. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002>. Acessado em: 15/09/2017.
- MEDINA, S. G. P. **Incongruências: uma nova forma de ensinar no século XXI**. São Bernardo do Campo: Editora Horizonte, 2007.
- NASCIMENTO, A. D.; Hetkowski, T. M. (orgs.). Educação e comunicação. In: **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>>. Acessado em: 16/09/2017.
- PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.
- PRODANOV, C. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- REALE, G. **Salvar a escola na era digital**. [Tradução Ephaim Alves Ferreira]. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.
- SOUSA, R. P.; BEZERRA, C. C.; SILVA, E. de M. et al. (org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- TAJRA, S. F. **Informática na Educação: Novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade**. São Paulo: Érica, 2000.

A formação continuada em tecnologias educacionais de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: O *LibreOffice* e o papel do Centro de Referência em Tecnologia Educacional

 Ricardo Lima Praciano de Sousa *
Cláudia Vieira Barboza Sumikawa **
Marcio Luiz Dias ***

Resumo: Este artigo faz um registro sobre uma experiência de formação continuada dos servidores das carreiras de magistério e assistência educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no escopo de Tecnologias Educacionais. Trata-se da contextualização de formações ministradas no Centro de Referência em Tecnologia Educacional, instância formativa ligada à Unidade de Educação Básica. Apresenta-se dados relativos ao curso básico sobre o *LibreOffice*, durante o biênio 2016/2017. Busca-se refletir sobre a relevância das formações no âmbito das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e sua utilização alinhada com objetivos educacionais. Observou-se, junto aos participantes, o reconhecimento significativo da formação por proporcionar condições de uso desmistificado, criativo e dinâmico diante das demandas administrativas e pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologias Educacionais. Software livre. LibreOffice. CRTE.

* Ricardo Lima Praciano de Sousa é bacharel em Ciência da Computação pela UCB (1999), licenciado em Educação Profissional UCB (2004), e especialista em Educação a Distância pelo SENAC/DF (2006). Professor da Secretaria de Educação do DF. Contato: ricardo.sousa@edu.se.df.gov.br.

** Cláudia Vieira Barboza Sumikawa é graduada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB (2001), e especialista em Língua Portuguesa pela UNIVERSO (2002), e em Tecnologias em Educação pela PUC/RJ (2010). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: claudia.sumikawa@edu.se.df.gov.br.

*** Marcio Luiz Dias é graduado em Geografia pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB (1995) e em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Centro Universitário de Maringá (2014), e especialista em Formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade de Brasília (2003). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: marcio.dias@edu.se.df.gov.br.

Introdução

A técnica e a ciência nos oferecem fogos, panelas, ingredientes e condimentos de sobra. Mas a receita, quem ainda se lembra dela? Sapiência é isso: o conhecimento do bom sabor que traz felicidade ao corpo. (ALVES, 2000, p. 131).

O presente artigo tem como objeto a formação continuada, mas em um aspecto específico, o do letramento digital para profissionais de educação, no escopo das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), compreendidas aqui no contexto educacional como Tecnologias Educacionais (TEs), especificamente para efeito desse registro o Curso Básico de *LibreOffice*, reportando-se às experiências construídas em um Centro de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), destacando sua relevância no contexto da formação.

Trata-se de um estudo de caso onde serão apresentados dados sobre as ações desempenhadas pelos professores formadores lotados no CRTE em uma de suas formações específicas. Busca-se refletir sobre o uso de recursos digitais em software livre na escola, no caso, a utilização do *LibreOffice* por seus profissionais diante das oportunidades de aplicação desse recurso na resolução de demandas de trabalho e/ou pessoais. Bem como os reflexos da opção pelo software livre e suas consequências no escopo da escola pública.

Ao concluir, o estudo contextualizará os profissionais de educação na era da cibercultura, seu papel como um indivíduo que utiliza recursos digitais de forma não instrumentalizada, aliado ao papel estratégico da preservação e valorização do CRTE como instância formadora que prepara, atualiza e incentiva a utilização das Tecnologias Educacionais como estratégias de construção do conhecimento para que atuem sob o foco da inovação e criatividade.

Formação continuada de profissionais de educação

O mundo está mudando. Mas a novidade não é a mudança do mundo, porque o mundo sempre mudou. A novidade é a velocidade da mudança. Nunca em toda a história humana se mudou com tanta velocidade. Aliás a velocidade é tamanha que mudou nossa noção de tempo. (CORTELLA, 2012, p. 81).

A equipe de professores formadores do CRTE, constituído formalmente pela Portaria nº 363/SEEDF de 24/08/2017 (DISTRITO FEDERAL, 2017), compreende que a formação continuada trata-se de uma estratégia que visa proporcionar condições de atualização e aquisição de conteúdos, estreitar eventuais lacunas de formação original que compatibilizem profissionalmente o indivíduo no contexto de conhecimento de sua

atividade laboral e, também, no caso de profissionais de educação, um caminho para aproximar conceitualmente as diferentes gerações que frequentam a sala de aula. De acordo com Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010):

Entendendo que o desenvolvimento humano acontece no processo de aprendizagem e vice-versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. No caso dos docentes, estes se desenvolvem principalmente nos contextos de seu trabalho exercido na instituição escolar onde criam relações alicerçadas em estruturas complexas que as sustentam ou permitem sua alteração. Nesse sentido, espera-se que a formação continuada contribua com a manutenção, criação e alteração das relações estruturantes e estruturadoras do desenvolvimento profissional do coletivo docente na instituição escolar. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 370).

Kenski (2012, p. 41) reforça a ideia da constante transformação corrente na área da tecnologia, visto que “as tecnologias estão em permanente mudança, a aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos.” E é nesse contexto que os formadores atuam com as formações continuadas dos profissionais de educação para o uso das tecnologias no fazer pedagógico e administrativo.

Para Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 69), o professor ensina melhor quando tem uma postura inquietada para buscar novos conhecimentos, humildade para declarar que não sabe tudo e confiança para praticar o que aprendeu e o que está aprendendo em cada uma das etapas do processo de aprendizagem na sala de aula. Enfim, nesse caso o professor precisa estar em constante busca de conhecimento e aprimoramento para atender aos anseios e questionamentos de seus alunos que vivem num mundo conectado e com muita informação disponível na internet e nas redes sociais.

Há alguns conceitos para letramento digital, que oportunizam a possibilidade de uso crítico das ferramentas digitais. Uma boa referência para o tema é o trabalho de Freitas (2010), que apresenta sua própria construção a partir da reflexão sobre os conceitos levantados em seu texto. Para a autora, letramento digital é:

conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339-340).

Para Lemos (1999, p. 11), conforme citado por Champagnatte (2015), cibercultura é também a modalidade sociocultural que “surge da relação simbiótica

entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970.” (CHAMPANGNATTE, 2015, p. 315).

De acordo com suas atribuições, os formadores do CRTE promovem diversas formações que visam agregar qualidade ao repertório de conhecimento de seus cursistas, sobre o uso adequado e consciente das TEs. Como exemplo dessas ações, no biênio 2016/2017, foram oferecidos nove cursos de formação para um público de 234 pessoas, compreendendo um total de 1.500 horas de formação, entre essas, destaca-se aqui o Curso Básico *LibreOffice*.

Metodologia

A estratégia metodológica adotada é o Estudo de Caso. De acordo com Dias e Silva (2010, p. 47), “pode ser aplicado para descrever uma unidade específica de análise, como uma estrutura de uma organização”, por exemplo. Assim, o presente estudo será fundamentado por pesquisa bibliográfica e documental das diversas iniciativas formativas e pedagógicas realizadas pela equipe de professores formadores do CRTE.

Os sujeitos dessa pesquisa são os profissionais de educação que realizaram o Curso Básico de *LibreOffice* no período de recorte, ou seja, o período 2016/2017. A coleta de dados se deu por meio dos registros da respectiva formação e das pesquisas sobre a Avaliação final de curso (formulário eletrônico), realizadas pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), entidade certificadora da SEEDF.

Durante esse processo de formação específica, o profissional de educação tem a possibilidade de experimentar dois papéis, de docente e discente, portanto pode contribuir de modo a compreender melhor seu papel no processo educativo quando inserir uma tecnologia no fazer pedagógico para auxiliar e/ou promover a aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, Almeida (1999, p. 72), corrobora ao dizer que “no processo de formação, o professor tem a oportunidade de vivenciar distintos papéis como o de aprendiz, de observador da atuação de outro professor e de mediador junto aos seus alunos”.

Contexto da pesquisa

O CRTE é uma instância de formação continuada de professores e demais servidores da carreira de assistência à educação da rede pública do Distrito Federal e está presente em todas as Coordenações Regionais de Ensino (CRE) existentes nas Regiões Administrativas (RA) do DF, totalizando 14 centros de formações. A concepção do CRTE está prevista originalmente no Programa

Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) do Ministério da Educação (MEC). Por sua vez, o ProInfo é uma iniciativa de educação tecnológica criada pela Portaria nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, com o objetivo de promover o uso pedagógico das TEs na rede pública de ensino nas modalidades dos ensinos fundamental e médio. Nesse programa há a previsão da existência do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) no âmbito das Secretarias de Educação de cada estado e do DF. Em Brasília, a denominação atual dos NTE está estabelecida desde 2017. Nesses espaços há uma equipe de professores dedicados à formação dos profissionais da educação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, letramento digital, orientação e cuidados no uso das ferramentas digitais, entre outras formações, portanto, o convívio com a cibercultura é uma constante na rotina de trabalho dos docentes responsáveis por conduzir os cursos.

Na unidade pesquisada, a equipe de formadores é formada por quatro professores de diferentes áreas de formação, a saber, Letras, Geografia e Computação. Todos com especialização em áreas afins às Tecnologias Educacionais. A estrutura física do laboratório de informática, onde as formações são realizadas, é constituída por cerca de 25 computadores com o sistema operacional Linux Educacional 5.0 (LE), internet cabeada e sem fio provenientes do Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) do Ministério da Educação (MEC) com velocidade de conexão de 5 Mbytes. Há também equipamentos de projeção, som e quadro branco para exposição de conteúdo.

De acordo com Silva e Rocha (2013, p. 68), a presença cada vez mais constante das TDICs, principalmente, nos laboratórios de informática implantados pelo ProInfo, tem provocado na rede pública de ensino básico do país, a necessidade de reformulação e ressignificação do espaço escolar. O destaque que tem se atribuído a esse ponto vem ganhando importância e está no centro do debate entre pesquisadores, educadores, professores e gestores, que discutem o uso das TDICs na educação e as mudanças ocasionadas pela tecnologia para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Análise do caso: sobre o curso básico de LibreOffice

A proposição e concepção das formações no CRTE buscam dotar o professor e demais profissionais de educação para uma utilização mais apropriadas das TEs. No entanto, busca-se também não instrumentalizar o papel do professor, de forma a não capacitá-lo como mero operador de dispositivos tecnológicos, mas um ser crítico diante deles. Assim, os cursos buscam proporcionar condições de uso efetivo das ferramentas

com algum detalhamento nos aspectos de configuração e operacionalização, entretanto a visão pedagógica de uso efetivo, além da técnico-administrativa, sempre é colocada como norteador de ações.

O questionamento “Como utilizar esse recurso no meu ambiente de trabalho, para enriquecimento da aprendizagem?” sempre está presente em cada encontro de formação, pois se procura ter em mente um profundo respeito pelo profissional que, diante da realidade cotidiana sujeita à inúmeras demandas as quais a escola é submetida, precisa estar em condições de elaborar alternativas criativas para desenvolvimento de suas ações pedagógicas com o respaldo do uso crítico das TEs.

A opção pelo *LibreOffice* como objeto para uma formação continuada em tecnologias digitais deveu-se a um compromisso filosófico e prático dos professores formadores que escolhe prestigiar soluções em software livre, alinhado com uma estratégia do ProInfo, pois contemplam em seu bojo princípios de que os “usuários possuem a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o software” (FSF, 2012), princípios alinhados com os valores da equipe do CRTE.

A SEEDF tem, em seus diversos setores, grande número de computadores com o sistema operacional Linux, software livre que já contempla em sua instalação padrão o *LibreOffice* agregado como solução para produção de documentos eletrônicos por seus usuários.

De acordo com Schneider, Franco e Slomp (2016, p. 201), ao oferecer a liberdade ao usuário para utilizar, modificar e distribuir colaborativamente, o software livre torna-se uma alternativa para as instituições públicas de ensino, já que poupa verbas. Não há ligação com sistemas privativos, em que o conhecimento sobre o modo de funcionamento do software é secreto.

O *LibreOffice* é um conjunto de programas em software livre para uso em escritório ou particular, mantido para iniciativa *Document Foundation*, disponível para os sistemas operacionais *Windows*, *Unix*, *Solaris*, *Linux* e *Mac OS X*. A solução utiliza o formato *OpenDocument* (ODF-OpenDocument Format) — homologado como padrão em documento eletrônico por entidades certificadoras de reconhecimento internacional (ISO/IEC 26300 e NBR ISO/IEC 26300) — e é também compatível com os formatos do *Microsoft Office*, além de outros formatos legados. Como se trata de um software livre, não produz ônus financeiro para o usuário para licenciamento. Atualmente encontra-se na versão 6.0.4, mas quando o curso foi oferecido a versão 5.2.6 foi utilizada. Portanto, como a SEEDF possui muitos computadores dotados desse recurso, e também existia a alegação de não utilização do mesmo por desconhecimento, a equipe de formadores julgou necessária a proposição de um curso que buscasse suprir essa necessidade de formação específica.

O curso foi aprovado pela EAPE, entidade certificadora da SEEDF. A proposta apresentada consta como objetivo principal “formar os cursistas para o uso básico dos principais recursos e ferramentas do *LibreOffice*, com ênfase na edição de textos (*Writer*), apresentação de slides (*Impress*) e planilha de cálculo (*Calc*)”. Para efeito de certificação, os seguintes conteúdos foram desenvolvidos:

- Introdução ao uso prático do computador pessoal;
- Apresentação sistema operacional *Linux Educacional (LE)*;
- Instalação do *LibreOffice*, criação e edição de textos no *Writer*;
- Criação e edição de apresentação de slides no *Impress*;
- Criação e edição de planilhas eletrônicas no *Calc*.

Para cada semestre de 2016, foi oferecida uma turma do curso, conforme observado nos Quadros 1 e 2, com detalhamento da carga horária e números de concluintes.

No segundo semestre de 2016 algumas melhorias foram realizadas na proposta do curso nos itens carga horária presencial, conteúdo e atividades propostas, priorizando o maior aprofundamento nas aulas presenciais.

A análise sobre o perfil dos cursistas, como mostrado no Gráfico 1, observa a distribuição por função profissional entre os concluintes em 2016. Nota-se equilíbrio no número de participantes entre as carreiras de assistência e magistério.

Há também, nos registros dos cursos, uma parcela dos professores cursistas (11%) estavam em atividades administrativas, por duas razões prioritárias, ou eram da gestão da respectiva escola ou são profissionais readaptados (restrição da função), definidos

Quadro 1. Cronograma de turma 1/2016

2016 – Turma 1		
Formação	Carga horária do curso	
	Presencial	Distância
Curso Básico de <i>LibreOffice</i>	15 h	15 h
	30 h	
Concluintes	10	

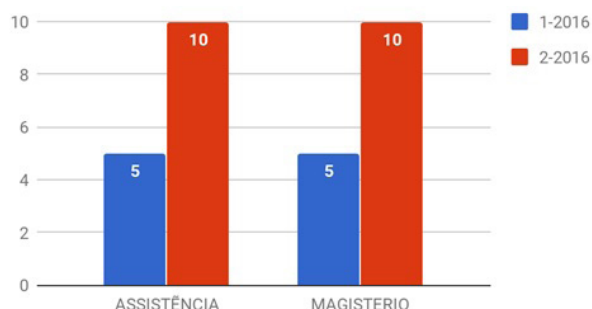
Fonte: Registros do CRTE

Quadro 2. Cronograma de Turma 2/2016

2016 – Turma 2		
Formação	Carga horária do curso	
	Presencial	Distância
Curso Básico de <i>LibreOffice</i>	21 h	9 h
	30 h	
Concluintes	16	

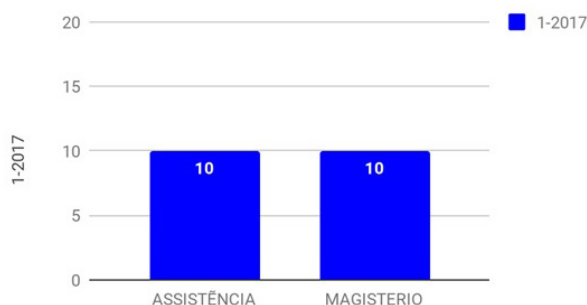
Fonte: Registros do CRTE

Gráfico 1. Concluintes 2016



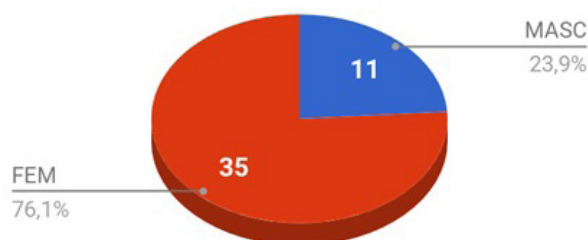
Fonte: Registros do CRTE

Gráfico 2. Concluintes 2017



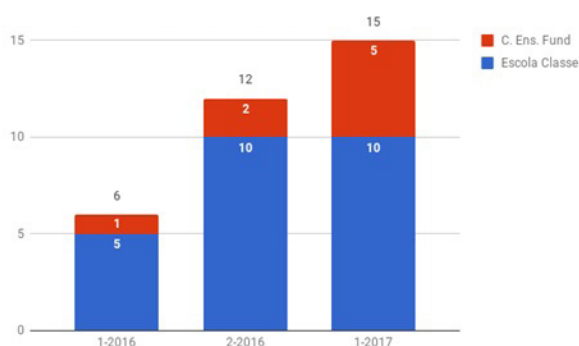
Fonte: Registros do CRTE

Gráfico 3. Participação por gênero



Fonte: Registros do CRTE

Gráfico 4. Distribuição por Unidades Escolares



Fonte: Registros do CRTE

Quadro 3. Cronograma de Turma 1/2017

2017 – Turma 1		
Formação	Carga horária do curso	
	Presencial	Distância
Curso Básico de <i>LibreOffice</i>	21 h	9 h
Concluintes	20	

Fonte: Registros do CRTE

na Portaria nº 12/ SEEDF, de 13 de Janeiro de 2017, o que os conduzia, em certos casos, a atuar no contexto exclusivamente administrativo nas unidades escolares.

No Quadro 3, os dados do ano de 2017 com os ajustes no curso realizados anteriormente no curso.

Verifica-se no Gráfico 2 novamente o equilíbrio entre os números de participantes de cada carreira. Novamente, observou-se uma parcela de professores em condição de readaptados atuando administrativamente (9%).

Conforme se observa no Gráfico 3, há uma predominância feminina no público que realizou as formações no período avaliado, o que reforça a participação majoritária das mulheres nos quadros da SEEDF.

Quando o escopo de análise migra para a origem da unidade escolar (do profissional que realizou as formações), observa-se uma predominância de indivíduos originários de Escolas Classe (segmento do Ensino Fundamental - 1ª etapa - 1º ao 5º ano) ou de Centros de Ensino Fundamental (2ª etapa - 6º ao 9º ano), como detalhado no Gráfico 4.

Depoimentos

Durante o período prévio à elaboração do curso, foram estabelecidos alguns diálogos informais com os profissionais da SEEDF, e constatou-se que, de modo geral, os profissionais de educação declararam ter dificuldades na utilização da solução *LibreOffice*, pois estavam mais habituados a outros programas para a criação e edição de textos, planilhas e apresentações de slides. Posteriormente, à medida que a formação ocorria e os recursos eram apresentados e explorados, aos poucos, os cursistas foram modificando alguns de seus conceitos anteriores e sua resistência ao uso, pois perceberam que é plenamente factível utilizar o *LibreOffice* nas mais diferentes atividades.

O incentivo ao uso com a respectiva orientação operacional visou desmistificar o uso das diversas ferramentas existentes na solução, apresentando-a como amigável e compatível com os protocolos internacionais de definição de documentos, e assim uma opção vantajosa à solução de escritório proprietária oferecida no mercado. Foram desenvolvidas possibilidades de uso criativo para estimular a ampliação do uso entre os colegas, inclusive para aplicações de natureza não profissional,

tornando ações antes demoradas e repetitivas em ações dinâmicas e intuitivas, procurando valorizar os aspectos não meramente operacionais.

Ao término dos cursos observou-se pouca evasão de cursistas, (inferior a 10%). As alegações para evasão foi principalmente a “incompatibilidades de horário em virtude de alterações na carga horária de trabalho”, uma hipótese o que pode caracterizar certa dificuldade de organização com horários. A respeito dos que nunca compareceram (menos de 2%) é importante frisar que há estratégias para “resgatar” esses cursistas, buscando um “convencimento de aceitação” ao curso. Os motivos do abandono são basicamente relacionados à alterações de horário ou questões administrativas no âmbito das suas unidades escolares ou afastamento para tratamento de saúde.

Tanto na avaliação formal, com o preenchimento de um formulário eletrônico no ambiente virtual de aprendizagem da EAPE, quanto na realizada oralmente, durante a aula presencial, os cursistas consideram as formações como significativas, pois os objetivos principais foram atingidos e eles conseguem utilizar o recurso sem maiores dificuldades. Como podem ser observados nos depoimentos a seguir, em resposta à seguinte pergunta que consta na avaliação do curso, no formato de pergunta aberta:

O curso contribuiu para a melhoria do trabalho que você desenvolve? Em caso positivo ou negativo, justifique.

Cursista A: *Sim. Eu ainda não tinha conhecimento do LibreOffice e onde eu trabalho os computadores só têm este programa.*

Cursista B: *O curso acrescentou muito na melhoria do trabalho exercido por mim na escola, pois sempre precisamos nos reciclar e desenvolver habilidades que o trabalho exige em novidades para que os alunos se interessem mais pelas atividades propostas.*

Cursista C: *E, quanto ao curso em questão, é muito valioso para o nosso aprendizado e sua aplicação é certa nas atividades pedagógicas a serem desempenhadas na escola! Pena que são poucas horas!*

Cursista D: *Elabore apresentações no Impress, facilitando o desenvolvimento do meu trabalho com os professores na coordenação coletiva e nos projetos desenvolvidos coletivamente com os alunos, entre outros.*

Cursista E: *O curso contribuiu muito para ampliar meus conhecimentos, pois trabalho na correção do mapa da alimentação escolar, com cálculos de per capita e cardápios, junto com a equipe de nutrição da SEEDF.*

Um aspecto avaliativo mencionado com frequência, como sendo essencial para o melhor aproveitamento, foi a necessidade de melhoria na estrutura física do Laboratório de Informática do CRTE, pois são utilizados computadores com hardware defasado. Acontecem problemas eventuais de queda de energia, os aparelhos de ar-condicionado não são muito eficientes e fazem

muito barulho. Além disso, outro aspecto que requer atenção, destacado pelos cursistas é conexão com a internet, pois disponibiliza baixa velocidade face às demandas atuais. Como pode ser observado no recorte que mostra algumas respostas à seguinte pergunta aberta, presente na avaliação EAPE:

Há sugestões para a melhoria do curso? Quais?

Cursista A: *Sugiro que haja uma reforma nas instalações elétricas do NTE, pois a mesma não suporta a carga elétrica dos computadores e ar-condicionado ligados ao mesmo tempo. O ambiente é extremamente quente e abafado prejudicando a aprendizagem. Tivemos que levar ventiladores para suportar ficar na sala de aula. Totalmente constrangedor para todos não poder usar o ar-condicionado que está instalado e funciona, mas a chave de toda a escola cai. Que sejam tomadas providências para os próximos cursos.*

Cursista B: *Outra sugestão seria com relação a carga horária, pois acredito que deveria ser maior para uma melhor oportunidade de aplicação de atividade prática em sala.*

Cursista C: *Que seja com mais dias pro curso, pois fica muito corrido para quem tem um pouco mais de dificuldade, e que invista mais nas salas de informática onde são ministradas as aulas como a ventilação que seja adequada nas instalações, pois as escolas já são antigas e não suportam a nova tecnologia. Não adianta somente ótimos professores, pois se aula é de informática precisamos de equipamentos a altura.*

Cursista D: *O principal ponto é o espaço físico. Achei que ficou muito a desejar. O curso foi realizado em uma época de calor a sala muito quente e sem ventilação, não era possível ligar o ar condicionado, porque poderia sobrecarregar a energia da sala.*

Cursista E: *Sugiro que fosse oferecido nas demais regiões administrativas, como por exemplo, em Samambaia, pois precisei me deslocar de lá para poder realizar esse curso. E algumas colegas, que também precisavam participar do curso não puderam, pois desanimaram com o fato do deslocamento um pouco distante e conseqüentemente os recursos econômicos que teriam que arcar com tal deslocamento.*

Considerações finais

De fato, de acordo com as avaliações, os momentos formativos proporcionaram aos participantes um novo olhar a respeito da tecnologia aplicada à educação, seja por meio do domínio do manuseio de equipamentos ou pela aplicação de ferramentas digitais voltadas a questões pedagógicas, administrativas ou de cunho pessoal, enaltecendo aspectos de utilização criativa e produtiva.

Nos aspectos que dizem respeito às oportunidades de melhoria que o curso poderia implementar, observou-se a predominância de declarações que citavam a melhoria da infraestrutura do centro de formação e ampliação da carga horária do curso.

Tal dinâmica extrapola o crescimento profissional ou pessoal dos profissionais de educação, uma vez que tem trazido ganho relevante ao processo de ensino e aprendizagem e consequentemente ao melhor atendimento às demandas dos estudantes, uma vez que eles se constituem no foco principal da atividade docente, da gestão e de todas as ações da comunidade escolar.

Como observado até o momento, as formações são voltadas aos profissionais de educação, no entanto, o que se espera prioritariamente é que a formação permita a esses indivíduos afinar suas ações de mediação tecnológica junto aos estudantes, sujeitos principais dos processos educativos. Sobre atuais alunos da SEEDF, desde a Educação Infantil (EI), passando pelos Anos Iniciais (AI) até o Ensino Médio (EM), estão cada vez mais conectados ao mundo virtual. Esse fato poderia demonstrar maior desenvoltura dos alunos diante do uso das tecnologias digitais, entretanto eles são carentes de

um uso educacional efetivo dessas mesmas tecnologias que possa ultrapassar os aspectos meramente instrumentais, e sim que favoreçam e ampliem sua visão de mundo. Também cabe à escola esse papel de bem orientar e inserir no cotidiano dos jovens a crescente e rápida revolução digital, haja vista que a educação também exige dinamismo nas interações e nas trocas de experiências, promovendo aos discentes a condição de protagonistas diante do contexto social em que estão inseridos.

Nesse sentido, acreditamos ser imprescindível o papel de valorização e investimentos nas equipes que compõem a estrutura dos CRTes, enquanto unidade formadora de professores e demais servidores da SEEDF para a utilização de Tecnologias Educacionais numa abordagem criativa, inovadora e dinâmica, além disso, e mais importante, que promova o desenvolvimento integral dos indivíduos, abordando a educação nas dimensões física, intelectual, emocional e social. ■

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Tabela. Ensinar e aprender com o computador: a articulação inter-trans-disciplinar. **Textos produzidos especialmente para a Série Informática na Educação do Programa Salto para o Futuro**, 1999.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/2464/2368>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação PROINFO. Diário Oficial da União. Ministério da Educação e do Desporto MEC. 69. ed. Brasília, DF, 11 abr. 1997. Seção 1, p. 30. Documento assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=30&data=11/04/1997>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CHAMPANGNATTE, Dostoiowski Mariatt de Oliveira; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais. **Revista de Estudos da Comunicação**, [S.l.], v. 16, n. 41, nov. 2015. ISSN 1982-8675. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/estudosdecomunicacao/article/view/22532>>. Acesso em: 11 Jun. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/rec.v16i41.22532>.

CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DIAS, Donaldo de Souza; SILVA, Mônica Ferreira da. **Como escrever uma monografia**: Manual de elaboração com exemplos e exercícios. São Paulo: Atlas, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 363, de 24 de agosto de 2017**. Dispõe sobre organização e funcionamento dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, 25 ago. 2017. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/08_Agosto/DODF_164_25-08-2017/DODF_164_25-08-2017>. Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. **Portaria nº 12, de 13 de janeiro de 2017**. Dispõe sobre os critérios para a lotação, exercício, modulação, atuação e Procedimento de Distribuição de Carga Horária/Atividade dos servidores da Carreira Magistério Público do Distrito Federal, readaptados, em exercício nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas unidades parceiras e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal. 12. ed. Brasília, DF, 17 jan. 2017. Seção 1, p. 7. Disponível em: <http://www.dodf.df.gov.br/index/visualizar-arquivo/?pasta=2017/01_Janeiro/DODF_012_17-01-2017&arquivo=DODF_012_17-01-2017_INTEGRA.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

FREE SOFTWARE FOUNDATION (FSF). **O que é o software livre?:** A Definição de Software Livre. 2012. Tradução: Rafael Beraldo, Rafael Fontenelle. Disponível em: <<https://www.gnu.org/philosophy/free-sw.pt-br.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017&lng=en&nrm=iso>. acesso em 11 Jun 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling; SLOMP, Paulo Francisco. Software Livre na educação: uma experiência em cursos de formação docente. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 2, p. 199-218, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/11055/9818>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SILVA, Maria Aparecida Ramos da; ROCHA, Maria das Vitórias Ferreira da. O ProInfo como política pública de inclusão digital: desafios e perspectivas. **Inter-Legere**, Natal, RN, n. 13, p. 64-74, jul./dez. 2013. Semestral. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4165>>. Acesso em: 26 maio 2018.

Bibliografia complementar

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso:** Uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

■ As emoções do adolescente na interação com a internet

 Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo *

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar as emoções de adolescentes presentes em discursos escritos através de textos em que narram suas relações quanto ao uso da internet. Trata-se de um estudo de caso e é parte da dissertação de mestrado intitulada *Adolescência, pobreza e inclusão digital: práticas discursivas e identidades (re)construídas no espaço virtual*, concluída em 2014. A Linguística Sistemico-Funcional (LSF) será a base teórico-metodológica principal da análise da interioridade dos discursos dos adolescentes, e se dará pela utilização de ferramentas dos sistemas de transitividade e da metafunção interpessoal. Os primeiros resultados sinalizam para uma mudança comportamental na interação adolescente x máquina/internet ligados ao vício e à metaforização da internet.

Palavras-chave: Adolescente. Interação. Internet.

* Sandra Rodrigues Sampaio Campêlo é graduada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (CEUB/1995), especialista em Língua Portuguesa (CEUB/1998), em Educação a Distância (SENAC/2007) e em Tecnologias em Educação (PUC/RJ - 2013), mestre em Linguística (UnB/2014), doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: campelo.sandra@gmail.com.

Introdução

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado que busca analisar as interações e identidades dos adolescentes na rede social Facebook. Através de textos produzidos em sala de aula, é possível perceber dados expressivos de uma relação entre o adolescente e a internet mais humana e menos tecnológica ou virtual. Buscamos, de modo específico, identificar tais relações e traçar um perfil identitário desses jovens na sociedade atual. Valemo-nos, no âmbito deste estudo, da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Halliday (1994).

O artigo encontra-se dividido em cinco seções: na primeira, apresentaremos o contexto da pesquisa; na segunda seção, faremos um sobrevoo sobre a Linguística Sistêmico-Funcional; na terceira seção, apresentaremos a Metafunção Ideacional - o sistema de transitividade; e, na quarta, a Metafunção Interpessoal a partir de Halliday (1994), e Halliday e Matthiessen (2004). Na quinta seção, serão apresentados alguns dados analisados de acordo com as teorias em questão e, por fim, faremos algumas considerações.

1. Contexto da pesquisa

A interação dos sujeitos nas redes sociais e as marcas de identidades presentes em seus discursos constituem temas que merecem um estudo minucioso, sobretudo pela necessidade de um tratamento atualizado concernente à construção de identidades dos jovens na internet. Estamos vivenciando uma era da informação que, segundo Castells (2013), vem impulsionada pelos grandes avanços tecnológicos, caracterizada pela aplicação dos conhecimentos e informações, gerando novos conhecimentos por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, num ciclo de realimentação cumulativo de uso e inovação. Mudam, na trilha das renovações tecnológicas, as formas de interagir com a internet e com o outro na *web*. E os jovens, pela própria natureza da busca incessante pelo novo, constituem a faixa social mais permeável a essas mudanças. Por isso, o foco desta pesquisa é adolescentes/estudantes/internautas, da faixa etária dos 13 a 16 anos, do 9º ano do ensino fundamental de duas escolas de Ceilândia, cidade da periferia de Brasília. A pobreza e a inclusão digital fizeram parte da pesquisa como elementos da composição da geração de *corpus*, uma vez que faço parte do grupo da Rede Latino-Americana de Análise de Discurso Crítico sobre a Pobreza (REDLAD).

Para este artigo, serão utilizados alguns excertos coletados da produção de textos que os estudantes redigiram em sala de aula, com o tema: *Eu e a internet*. Essa atividade foi feita pelo professor de Língua Portuguesa

da turma que orientou os adolescentes a descreverem sua relação com a internet: o que gostam de fazer lá, o que não gostam, o tempo que passam na internet, o porquê de utilizarem, enfim, que contassem um pouco de suas rotinas.

2. Sobrevoos na Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é uma teoria do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. "A LSF é caracterizada como uma teoria social porque parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem", como bem descrevem Bárbara e Macedo (2009). Segundo Gouveia (2009), a LSF é "uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre o como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso".

Halliday desenvolveu a LSF na intenção de que se observe o sistema da língua e as suas funções em simultâneo, olhar para a língua de todos os possíveis modos. Segundo ele, o texto está inserido em dois contextos: de situação e de cultura. O contexto de situação se refere ao ambiente imediatamente ligado ao texto. Dependendo do contexto de situação em que o enunciado for usado, ele terá outras interpretações possíveis. O contexto de cultura se refere às práticas culturais dos países, dos povos e às práticas institucionalizadas em igrejas, escolas, comunidades, instituições. Esse contexto também está ligado à noção de propósito social. Bárbara e Macedo (2009, p. 95) consideram a LSF como "uma teoria que utiliza um método detalhado de análise de texto em contexto, que permite explicar, com um alto grau de objetividade, como os indivíduos usam a língua e como a linguagem é estruturada em seus diferentes usos para produzir significado".

Halliday (1989, p. 12) descreve o contexto de situação em três variáveis: campo – que se refere à atividade e objetivo nos quais os participantes estão envolvidos; relações – que tratam dos participantes na situação, sejam eles falante/autor, ouvinte/leitor, participante no texto ou distância social; e modo – que se refere à função que a linguagem exerce e o veículo utilizado. Para cada contexto de situação observado por Halliday, foi estabelecida uma metafunção ao uso da língua. Observemos as relações estabelecidas no Quadro 1.

Quadro 1. Variáveis do contexto situacional e metafunções da linguagem

Variáveis do contexto		Metafunções da linguagem	
Campo	↔	Ideacional	
Relações	↔	Interpessoal	
Modo	↔	Textual	

Fonte: Recortado de Fuzer e Cabral (2010, p. 21)

Fuzer e Cabral (2010) destacam que a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade e, por isso, cada componente corresponde a três tipos de coisas que estão relacionadas sistematicamente a um mesmo item gramatical. Nas seções seguintes, descreveremos cada uma das metafunções de Halliday para que o leitor possa compreender um pouco mais sobre a Linguística SistemicoFuncional, que será base de análise do *corpus* desse artigo.

3. Metafunção Ideacional

A Metafunção Ideacional entende que o texto é feito por escolhas através da gramática da experiência do autor. Nos processos verbais, nos participantes e nas circunstâncias (elementos da Metafunção Ideacional) estão as marcas da experiência do mundo do falante. A Metafunção Ideacional subdivide-se em dois componentes: o experiencial, que trata do conteúdo interno de uma oração, sua estrutura, a transitividade; e o lógico, que se refere à organização dos grupos verbais e nominais, dos complexos oracionais e da coesão textual.

Como este trabalho abordará as marcas da experiência do falante nos textos dos estudantes, detalharei um pouco mais o Sistema da Transitividade (ST). Os elementos que compõem tal sistema são os processos, os participantes e as circunstâncias. O núcleo do ST é o processo que é realizado por um verbo. Esses processos classificam-se em três tipos principais: material, mental e relacional; e mais três secundários: verbal, existencial e comportamental.

Os processos materiais se referem ao mundo físico do fazer; os mentais, ao mundo da consciência, do sentir; e os relacionais, ao mundo das relações abstratas, do ser. Os participantes recebem uma nomenclatura a depender do processo em cada oração. São os elementos que levam à ocorrência do processo e, também, os afetados por ele. O Quadro 2 sintetiza a relação de cada participante ao processo na oração.

As circunstâncias são o terceiro elemento compositivo do ST. Para Butt *et al.* (2001, p. 64), as circunstâncias são responsáveis por “iluminar” os processos

Quadro 2. Processos e Participantes

Processos	Participantes	
	Obrigatórios	Opcionais
Material	Ator	Meta, Extensão e Beneficiário
Mental	Experienciador e Fenômeno	-
Relacional Atributivo	Portador e Atributivo /	-
Relacional Identificador	Característica e Valor	-
Verbal	Dizente e Verbiagem	Receptor
Existencial	Existente	-
Comportamental	Comportante	Behaviour

Fonte: Cunha e Souza (2007, p. 60, adaptado para este artigo)

de alguma forma, podendo, entre outras coisas, localizar o processo no tempo ou no espaço, sugerir o modo como o processo se realiza, ou oferecer informações sobre a causa do processo. Na gramática tradicional, correspondem aos advérbios ou locuções adverbiais.

Faço coro às autoras Cunha e Souza (2007, p. 62) que destacam as circunstâncias como relevante no estudo do ST: “Uma análise do sistema de transitividade de um texto permite elucidar como os sentidos foram construídos, porque podemos descrever o que está sendo dito com um determinado assunto e como as mudanças na construção do significado estão sendo realizadas”.

4. Metafunção Interpessoal

O ato de comunicar implica em alguém que fala/escreve e um receptor que ouve/lê. A Metafunção Interpessoal representa os significados sobre nossas relações com outras pessoas e nossas atitudes em relação a elas. Parte da variável de contexto de situação Relações e gira em torno do significado a partir de escolhas nos sistemas de Modo (papéis que os participantes de uma interação representam e atribuem ao seu interlocutor) e Modalidade (posição do falante a respeito de sua mensagem e de sua relação com seu interlocutor).

Na Metafunção Interpessoal, temos dois elementos: o *Mood* (Sujeito e Finito) e o Resíduo. O ato da fala é uma permuta, uma troca. É usada para: dar ou pedir informações; neste caso, tem uma “proposição”. Ou dar ou solicitar bens e serviços; tem-se aqui uma “proposta”. O Quadro 3 esquematiza as funções da fala em razão das interações e das possíveis reações do receptor.

Na gramática tradicional, o Sujeito é o elemento no qual se diz algo. Para a LSF, o Sujeito é o elemento no Modo que carrega o significado interpessoal da linguagem. Thompson (2004, p. 53) explica da seguinte forma o sujeito:

O Sujeito é a entidade [...] na qual o falante quer fazer responsável pela validade da proposição sendo avançada na

Quadro 3. Funções da fala e reações

		Iniciação	Reações	
			Resposta esperada (apoio)	Resposta alternativa (confronto)
Proposta	Bens e serviços	Oferta Você quer esse bule?	Aceitação Sim, por favor.	Rejeição Não, obrigada.
		Comando/Ordem Me dá aquele bule!	Realização Aqui está./É pra já.	Recusa Eu não./Não farei isso./Esqueça.
Proposição	Informação	Declaração Ele está dando o bule a ela.	Reconhecimento/Comprensão Ah, sim./Hum/É ele?	Contradição Não é verdade./Não foi ele.
		Pergunta O que ele está dando a ela?	Resposta Ele lhe deu um bule.	Desconsideração Não sei. Desaprovação Por que me pergunta isso?

Fonte: Halliday e Matthiessen (2014, p. 137, com adaptações)

oração. Isso é, a reclamação que o falante está fazendo é válida para essa entidade. O ouvinte pode então aceitar, rejeitar, questionar ou qualificar a validade repetindo ou emendando o Finito [...], mas o Sujeito deve permanecer o mesmo: se o Sujeito é alterado, a troca se mudou para uma nova proposição, o que representa uma nova reclamação. [...] a oração é “sobre” o Sujeito da perspectiva interpessoal (tradução nossa).

O Finito é parte do grupo verbal que expressa o tempo, a polaridade (sim ou não) e/ou a modalidade. A função do Finito é, portanto, questionar a validade da mensagem. Quanto ao Finito, Halliday e Matthiessen (2004, 2014, p. 144) o define da seguinte forma:

O elemento Finito, como diz o seu nome, tem a função de tornar finita a proposição. Isto é, ele a circunscreve; ele traz a proposição para a realidade, de modo que ela possa ser objeto de discussão. Um modo de tornar algo discutível é dar-lhe um ponto de referência no aqui e agora; e isso é o que o Finito faz. Ele liga a proposição ao seu contexto no evento da fala. Isto pode ser feito de dois modos. Um é pela referência ao tempo da fala; o outro, pela referência ao julgamento do falante (tradução nossa).

A polaridade é outra característica do Finito que é marcado no texto pelos extremos: sim ou não, positivo ou negativo, pode ou não pode, fez ou não fez, e assim por diante. Para Ghio e Fernández (2008, p. 111), “cada operador verbal finito tiene dos formas, una positiva: es, fue, está, tiene, puede, y una forma negativa: no es, no fue, no está, no tiene, no puede.”

Os graus intermediários existentes entre os polos positivo e negativo são conhecidos como Modalidade. Há dois tipos de Modalidade e eles estão relacionados aos tipos de função da fala: quando da troca de informação (Proposição), teremos uma Modalização; quando da troca de bens e serviços (Proposta), teremos uma Modulação. Portanto, é necessário identificar primeiramente de qual função estamos tratando para, então, classificar o tipo de Modalidade apresentada no texto. Cada tipo de Modalidade se subdivide em outras duas categorias: Probabilidade e Frequência na Modalização; e Obrigação e Inclinação na Modulação.

O Modo, formado por Sujeito e Finito, constitui assim a parte mais significativa nesta Metafunção. Mas há outros elementos que fazem parte da oração e são chamados por Resíduos, no Sistema de Modos. Compreendem o Predicador, o Complemento e os Adjuntos. Este último se subdivide em três tipos: Circunstancial, Conjuntivo e Modal (de Comentário e de Modo). Vale salientar que Thompson (2004, p. 65) considera o Adjunto Modal, em

uma análise Modo-Resíduo, como parte do Modo, pois carrega significado interpessoal, embora ele faça parte do Resíduo.

5. Metafunção Textual

A Metafunção Textual é realizada por decisões do falante com relação à construção da mensagem, com a distribuição da informação: Tema/Rema e Dado/Novo. Para Thompson (2004, p. 141), ver o texto sob a perspectiva da Metafunção Textual significa que

[...] estamos tentando ver como falantes constroem suas mensagens de forma que as tornem perfeitamente ajustadas/ adequadas ao desenrolar da língua (pode ser uma conversa, ou um artigo de jornal, por exemplo) [...] falantes/escritores organizam constantemente a forma como sua mensagem está redigida a fim de sinalizar como uma determinada parte da mensagem se encaixa com outras partes (tradução nossa).

Assim, a Metafunção Textual implica em recursos para apresentar no texto os significados interpessoal e ideacional como uma informação organizada para ser entendida entre falantes e ouvintes.

6. Aplicação da LSF nos dados

Alguns excertos a seguir foram retirados da minha pesquisa de mestrado que busca analisar as interações dos adolescentes nas redes sociais. Neste momento, tomo como *corpus* para esta análise apenas os relatos dos jovens que narram suas relações com a internet. Devo ressaltar que os nomes dos participantes foram substituídos para preservar o anonimato. A pesquisadora seguiu todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e recebeu autorização para a pesquisa.

- (1) Eu e ela nos damos **muito** bem. (RuC, 13 anos)
- (2) Um não vive sem o outro. (RuC, 13 anos)
- (3) Ela possui um **belo** conteúdo. (RuC, 13 anos)
- (4) (...) [internet/ela] Me ajuda nos trabalhos. (Man-So, 14 anos)
- (5) [internet] Tira minhas dúvidas. (ManSo, 14 anos)
- (6) Eu me casei com ela. (JhoGa, 14 anos)
- (7) Todo relacionamento tem suas brigas. (JhoGa, 14 anos)

Nos excertos acima, podemos notar uma presença mais representativa do processo material, cuja significação representa ações no mundo físico. Os Atores se alternam: ora EU, ora INTERNET. Os Processos Materiais dão vida à internet: “me casei com ela”, “nos damos bem” e, por vezes, a própria internet age no relato: “ajuda”, “possui”, “tem”.

Nos dados analisados neste artigo, o Processo Material apareceu constantemente. Essa frequência mostra a importância do agir/fazer algo nas narrativas dos jovens. Vemos a personificação da Internet nos Processos, bem como em alguns Atributos que a caracterizam. Em alguns exemplos do Processo Material o Ator é a própria Internet, uma materialização do espaço. A internet não é tratada como um “ambiente virtual”, mas como o próprio amigo do jovem que o ajuda, tira dúvidas; e em um relacionamento mais sério que leva ao “casamento”. É possível perceber também uma relação de cumplicidade: nós, eu e a internet, um/outro; onde o autor fala pelo espaço virtual. Vejamos outro excerto.

- (8) Internet... Ela acaba sendo uma vida né. Acho que eu não conseguiria (sic) viver sem a internet (sic). Além de me auxiliar nos trabalhos (Porque procurar em livros demoraria muito tempo) ainda tem as redes sociais, e tudo que você quiser saber sobre qualquer coisa, dez de (sic) uma receita até um país (sic) desconhecido ela vai te dizer. (Hera, 14 anos)

No enunciado: “ela acaba sendo uma vida” (excerto 21), Hera vivifica a internet ao mesmo tempo em que estabelece uma estreita ligação com a mesma: “acho que eu não conseguiria (sic) viver sem a internet (sic)”. Esse paradoxo de “vida” e “não (...) viver” demonstra a dependência de Hera. Os processos materiais (auxiliar) e verbal (dizer) em: “além de me auxiliar (processo material) nos trabalhos” e “ela vai te dizer (processo verbal)”, dão à internet, mais uma vez, a condição humana de agir e dizer. Vejamos outros casos.

- (9) Eu e a internet somos um amor radical, animal incondicional. (RaVa, 14 anos)
(10) Minha relação com a internet é muito boa. (AnaLu, 14 anos)
(11) Bom a minha relação com a internet é de muita intimidade. (LorMe, 14 anos)
(12) [eu e a internet] Somos como alma gêmea. (RuC, 13 anos)
(13) A minha relação com a internet é muito amor, carinho. (JhoGa, 14 anos)

Nos Processos Relacionais, o autor descreve sua relação com a internet. O que se destaca nestes processos são as relações criadas pelos atributos/identificador: “amor radical”, “intimidade”, “alma gêmea”, “amor, carinho”. Neste processo são estabelecidos contatos apaixonantes entre EU e a INTERNET. Os Atributos citados criam verdadeiros laços afetivos e muito estreitos. A internet é tratada como outro participante e não somente um meio de interação. Observemos o uso de

intensificadores junto aos atributos: muito/muita. Mais um realce à descrição desse relacionamento demonstra a importância do adolescente na relação com a internet.

- (14) Eu não me vejo sem ela [internet]. (RaVa, 14 anos)
(15) Ela [internet] me entende. (AnaLu, 14 anos)

Os Processos Mentais encontrados nos excertos nos mostram dois aspectos curiosos. No primeiro, “eu não me vejo” a polaridade negativa apontada pelo autor estabelece uma relação de dependência, de “não vida” sem a internet. No segundo, a própria internet assume consciência no processo. É ela quem ENTENDE o eu. Nessa “nova” interação criada no espaço virtual, a internet é tratada como outro participante e não somente como meio de interação.

Em alguns casos aparecem os Processos Mentais onde é possível identificar por vez uma dependência “eu não vivo sem ela”, e em outro caso uma consciência da Internet: “ela me entende”. Em ambos os casos, a relação estabelecida entre o EU e a Internet é manifestada novamente como metaforização da Internet.

- (16) Ela [internet] diz tudo o que eu preciso saber. (ManSo, 14 anos)

O Dizente do Processo Verbal é novamente a Internet. Mais uma vez há a personificação da coisa. A internet se materializa em uma “pessoa” amiga onde o autor tem um relacionamento bom, pois a internet o entende, diz, ajuda.

Os intensificadores “muito” utilizados nos diversos excertos são associados às qualidades, como “boa”, e estabelecem uma ligação intensa e saudável entre o produtor e a internet: “afeto positivo”.

Foi constatado um caso de Processo Verbal e também relacionada a personificação da Internet: “ela diz”, neste caso o Processo Verbal “dizer” estabelece diálogo entre a Internet (Dizente) e o jovem (Receptor) em uma perspectiva nova de interação que reestrutura a identidade do adolescente. Vejamos mais um trecho.

- (17) A internet me atrai com varias (sic) coisas como tudo que agente (sic) precisa (sic) ou tem duvida a internet nos da (sic) resposta. Eu mecho (sic) o tempo todo na internet porque e pelo celular e praticamente o wi-fi fica ligado mais nem porisso (sic) eu fico 24 horas na internet. A importância da internet na minha VIDA, e que quando eu precisar (sic) fazer trabalho de escola eu não preciso (sic) sair de casa para ir na (sic) biblioteca pesquisar em livros apesar que e (sic) bom, mais com a evolução da tecnologia de hoje em dia pesquisa na internet fica muito mais fácil. (Tétis, 15 anos)

Nesse trecho, Tétis, assim como Heras, dá voz à internet: “a internet nos da(sic) resposta”, isto é, ela [internet] responde (processo verbal), interage com a jovem. A internet é o dizente desse enunciado. Essa personificação humaniza a relação homem x máquina (internet), tornando-a mais agradável e menos mecânica e assim, talvez, justifique essa presença mais constante, e viciante, no dia-a-dia das pessoas.

A adolescente admite a presença da internet durante 24 horas em sua vida. Observa-se que novamente esse estreitamento da internet na vida do jovem, como parte relevante, talvez parte do corpo onde a descrição da importância da internet é intensificada pela palavra “VIDA” em letras destacadas no texto.

- (18) Em relação com a internet eu sou muito ligada a isto, muitas vezes eu fico sem fazer as coisas mais importantes por causa da internet, ela me interferiu muito nos estudos porque eu deixava de fazer trabalhos, deveres para se ligar nela hoje em dia não estou muito, mas as (sic) vezes a internet domina, vicia, e eu deixo de fazer muitas coisas mais importantes por causa dela, tento separar um tempo pra poder mexer, mas na maioria das vezes não consigo. (Héstia, 14 anos)

No excerto (18), ressaltem-se os processos mentais “interferiu”, “domina” e “vicia” que fazem da internet o experienciador consciente. De acordo com Fuzer e Cabral (2014), “nas orações mentais, os participantes são tipicamente humanos”, ou seja, a função do experienciador “pode ser exercida por entidades inanimadas ou desprovida de consciência, desde que criadas pela mente humana”. Nesse caso, a própria internet detém a cognição do processo.

Considerações finais

Pela Linguística Sistêmico-Funcional, pude observar a língua em uso. Os componentes funcionais permitiram estudar os textos e entender os contextos em que foram produzidos (metafunção ideacional), bem como entender como esses textos atuam nas relações interpessoais (metafunção interpessoal). A análise de textos através da Linguística Sistêmico-Funcional possibilita

uma reflexão mais assegurada das manifestações experienciais e interpessoais dos autores/falantes de uma língua. É possível notar as atuações discursivas do falante, as escolhas feitas por ele são reveladoras de seu mundo e como ele vê o outro, neste caso, a Internet.

Ao utilizar o Sistema da Transitividade somado à Metafunção Interpessoal para estas análises, é possível afirmar o quão é importante a relação do verbo nas construções linguísticas somada à observância da polaridade e alguns elementos da modalidade presentes nas orações. Tais recursos modais aproximam o jovem da internet ao tempo que repelem também os riscos de cair em “golpes”. O adolescente tenta mostrar em sua fala que tem domínio sobre a máquina/internet, que sabe reconhecer os males provocados pela exposição excessiva.

Através da análise da interioridade da linguagem, pode-se perceber que os adolescentes têm uma relação muito íntima com a internet e isso se comprova com as suas escolhas lexicais. O computador/máquina/internet tornou-se um amigo inseparável, íntimo. O distanciamento homem x máquina é praticamente inexistente entre o jovem e a internet. Nessa “nova” interação criada no espaço virtual, a internet é tratada como outro participante e não somente como meio de interação. Nas produções de textos dos adolescentes foi perceptível uma profusa inserção de afeto em suas falas, tanto para mostrar o envolvimento com a internet quanto à importância dela em sua vida.

Os excertos analisados apontam para uma relação muito estreita de amizade, permeada de afetividade entre o jovem e a internet. Através da gramática da experiência, foi possível identificar uma aproximação da internet/máquina. Esse estreitamento na relação humanizou a internet.

É preciso repensar o uso da internet na vida e na escola como democratização de conhecimento, mitigação da pobreza e inclusão social. O trabalho foi realizado em uma comunidade periférica de Brasília, e ainda diante da pobreza em torno da comunidade, os jovens tinham acesso à internet, quer seja na escola, em casa ou na *lan house*; quer seja roteando a internet de seus celulares. Cabe destacar que essa relação próxima com a internet, precisa ser melhor explorada em sala de aula por professores em uma reavaliação de sua prática pedagógica. ■

Notas

- ¹ The Subject is the entity [...] that the speaker wants to make responsible for the validity of the proposition being advanced in the clause. That is, the claim that the speaker is making is valid for that entity. The listener can then accept, reject, query or qualify the validity by repeating or amending the Finite [...], but the Subject must remain the same: if the Subject is altered the exchange has moved on to a new proposition, which represents a new claim.[...] the clause is ‘about’ the Subject from the interpersonal perspective.

² The Finite element, as its name implies, has the function of making the proposition finite. That is to say, it circumscribes it; it brings the proposition down to earth, so that it is something that can be argued about. A good way to make something arguable is to give it a point of reference in the here and now; and this is what the Finite does. It relates the proposition to its context in the speech event. This can be done in one of two ways. One is by reference to the time of speaking; the other is by reference to the judgement of the speaker.

³ [...] we are trying to see how speakers construct their messages in a way which makes them fit smoothly into the unfolding language (which may be a conversation, or a newspaper article, for example) [...] speakers constantly organize the way their message is worded in order to signal to them how the present part of their message fits in with other parts.

Referências bibliográficas

BARBARA, L.; MACEDO, C. M. M. D. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.

BUTT, D. et al. **Using functional Grammar: an explorer's guide**. Sidney: National Centre for English Language Teaching and Research Macquarie University, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. v. 1.

CUNHA, M. A. F. D.; SOUZA, M. M. D. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática SF em LP**. Santa Maria: UFSM, 2010.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Manual de Lingüística Sistêmico Funcional: el enfoque de M.A.K. Halliday y R.Hasan**. Aplicaciones a la lengua española. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2008.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 13-47, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of a language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University, 1989.

_____. **Introduction to functional grammar**. 2nd. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

_____.; MATTHIESSEN, C. **An Introduction to Funcional Grammar**. 3rd. ed. New York: Oxford University Press, 2004.

_____. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th ed. Oxon: Routledge, 2014.

THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. 2nd ed. London: Arnold, 2004.

■ A inclusão numa perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade

 Wesley Pereira da Silva*

Resumo: Este artigo¹ surge da necessidade de discutir as práticas de inclusão educacional e social das pessoas com necessidades especiais. Percebemos que na prática não ocorre a verdadeira inclusão e isso faz com que seja necessária a utilização de novas perspectivas. Os ideais Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) proporcionam uma reflexão sobre a atual condição do indivíduo, tendo em vista serem fatores de influência na formação crítica e na crença da transformação da realidade individual e social. O que é algo necessário para as pessoas tomarem consciência da sua realidade e iniciar uma transformação na sociedade. Abordamos, também, os ideais de Paulo Freire, através do conceito de emancipação. Por fim, conclui-se que os ideais CTS, observados a partir de uma perspectiva freireana, trazem benefícios na educação como um todo. Principalmente na educação das pessoas com necessidades especiais. Proporcionando uma nova abordagem para o ensino dos conceitos científicos conectados ao seu uso social.

Palavras-chave: Ciência. Tecnologia. Sociedade. Inclusão. Deficiência.

* Wesley Pereira da Silva é bacharel e licenciado em Química pela Universidade de Brasília - UnB, mestre em Educação pela FE/UnB, doutorando em Educação em Ciências pelo IQ/UnB. É professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF. Contato: wesleynh3@gmail.com.

Introdução

A inclusão está relacionada com as questões voltadas para pessoas com deficiência, e muitas vezes com a acessibilidade delas na sociedade como um todo. Nas instituições de ensino o modelo de integração, inicialmente aceito no país, tem sido aos poucos transformado para o modelo de inclusão, isso a partir da década de 90. Nesse modelo o sistema educacional deve se preparar para abarcar todos os alunos, não importando suas necessidades especiais. Dentro de uma perspectiva Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), a educação científica precisa ser para todos. Relacionando com o modelo de inclusão, essa educação científica deve permear uma formação ampla e crítica, proporcionando aos cidadãos condições para a inclusão de todos, levando em consideração suas limitações e superações.

A inclusão visa proporcionar condições que viabilizem as atividades escolares do indivíduo. O mais importante é a construção de um pensamento social, que proporcione uma ação e transformação na sociedade. Sendo assim, a inclusão necessita ultrapassar os muros da escola. Com isso, o aluno será capaz de ler e interpretar informações, e utilizar recursos tecnológicos para facilitar suas atividades do cotidiano, podendo ir além do uso desses conhecimentos unicamente para fins individuais. Através do enfoque CTS, esse estudante poderá se tornar um cidadão que atuará de forma plena, garantindo os seus direitos e os dos demais cidadãos.

Evolução da educação inclusiva no Brasil

O modelo de educação inclusiva que temos hoje passou por um processo de evolução e ainda encontra-se em formação. Podemos dizer que nosso país está caminhando para um modelo que atenda nossos alunos em sua totalidade. A nossa legislação é uma das mais avançadas no que se refere à inclusão. Inicialmente foi adotado nas escolas brasileiras o modelo de integração. Nesse modelo, o foco é a escola, e o aluno precisa se enquadrar às condições impostas pela instituição para progredir na sua vida escolar.

A partir dos ideais de uma educação para todos, o centro dos processos educacionais passou a ser o aluno e não mais a escola. Com isso, as escolas precisam se adequar às necessidades desses estudantes. Assim, nota-se que ocorreu uma mudança de referencial, antes era a escola e agora é o aluno.

Um documento que é conhecido internacionalmente acerca de uma educação para todos é a Declaração de Salamanca, e diz que:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas

condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Esse documento orienta a legislação de vários países. No Brasil, serviu de referência para a construção da legislação atual sobre o tema. É importante ressaltar que a proposta de educação inclusiva, como explicitada na Declaração de Salamanca e em outras diretrizes, não remete exclusivamente às pessoas com deficiência. Abrange, sim, todos os grupos excluídos do processo formal de escolarização (GLAT; PLETSCHE, 2012).

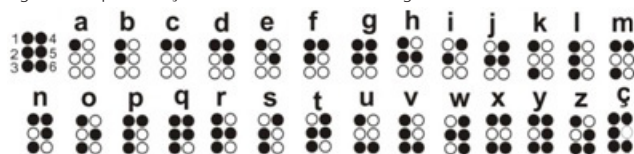
O processo de inclusão deve englobar a totalidade dos alunos, não só aqueles com deficiência, mas também aqueles em situação de desigualdade socioeconômica, com problemas familiares e outros fatores relacionados com a sua realidade e que influenciem direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deve abarcar os de modo que todas essas dificuldades enfrentadas por eles sejam minimizadas para que ocorra uma aprendizagem significativa. Nesse processo deve ser levada em consideração a função social da formação do indivíduo, onde ele deverá atuar como cidadão participativo dentro da sua comunidade.

Ao proporcionar a construção do conhecimento científico aos seus educandos, a escola abrange um dos enfoques CTS, que é o de fornecer a educação científica para todos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, necessidade educacional especial é diferente de deficiência, o conceito de necessidade educacional especial está relacionado à interação do aluno com a proposta ou realidade educativa (GLAT; PLETSCHE, 2012). Um momento de inquietação emocional pode ser considerado como uma necessidade educacional do aluno e deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem, com isso, temos necessidades educacionais transitórias e temos aquelas que são permanentes.

Inclusão versus exclusão

Quando falamos em inclusão de forma ampla, estamos considerando que a sociedade será acessível e envolverá a todos, não importando a sua necessidade especial. Mas na prática não é assim, vivemos em uma sociedade excludente, em que o mérito é valorizado. Mesmo não sendo na sua forma plena, as escolas conseguem desenvolver processos de inclusão para os seus alunos com necessidades especiais transitórias ou permanentes. Os problemas são as dificuldades enfrentadas fora dos limites da instituição educacional. O indivíduo encontra-se perdido e desassistido, surgindo, então, o processo de exclusão social.

Figura 1. Representação do alfabeto em braille negro



Fonte: Elaborada pelo autor

Analisando um caso particular: consideremos um aluno com deficiência visual, no caso, cegueira total. Quando ele está na escola, ele aprende o Código Braille (Figura 1), aprende a orientar-se por meio da bengala, do piso tátil e das orientações escritas utilizando o referido código. Essa é uma situação de acessibilidade. O indivíduo encontra-se incluído e suas limitações oriundas da deficiência foram minimizadas e em alguns casos até eliminadas. Nesse sentido, a escola se modificou para recebê-lo, e ele por sua vez gera um sentimento de pertencimento a esta instituição.

As dificuldades iniciam quando o aluno sai dos muros da escola e se depara com uma realidade totalmente diferente, onde ele é excluído de tudo. A sociedade como um todo não é inclusiva. Mesmo que exista a acessibilidade, como piso tátil e rampas de acesso, a pessoa com deficiência visual muitas vezes fica excluída das tecnologias do mundo atual. A pessoa com deficiência necessita ser incluída na sociedade, para isso, a inclusão deve ser pensada também nos lugares fora da escola.

A inclusão no mundo tecnológico

Uma revolução significativa no processo de inclusão foi a criação de recursos adaptados, através dos quais podemos tornar possível a verdadeira inclusão da pessoa com necessidades especiais. Esse arsenal de recursos adaptados é conhecido como tecnologia assistiva. Quando falamos em tecnologia assistiva pensamos logo em recursos tecnológicos como computadores, *tablets* e outros equipamentos ligados à informática. A tecnologia assistiva vai além dos recursos de informática, é toda e qualquer adaptação que proporcione autonomia para o indivíduo.

Tecnologia Assistiva – TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão (BERSCH, 2008, p. 1).

Conforme foi dito pela autora, a tecnologia assistiva não está relacionada somente com as inovações tecnológicas. Para defini-la é preciso separar o conceito de tecnologia - sendo que, para ser considerado no rol da tecnologia, deve existir o uso social do artefato tecnológico - do conceito de inovação tecnológica (computadores, celulares e outros). Dessa forma, a tecnologia

assistiva é a forma mais autêntica da tecnologia, pois a aplicação social do artefato tecnológico acontece de modo integral. Um artefato tecnológico que se enquadra dentro do conceito de tecnologia assistiva é direcionado por uma demanda social desde a sua concepção, ou seja, ele é criado a partir da necessidade de um grupo ou de um indivíduo apenas. E, assim, sua criação muitas vezes não está relacionada ao lucro exorbitante das empresas.

Para entendermos como a tecnologia assistiva é utilizada na prática, voltaremos a falar do caso específico da deficiência visual. O aluno com deficiência visual tem à sua disposição vários softwares voltados para a leitura da tela dos sistemas operacionais e aplicativos instalados. Um dos mais utilizados é o sistema Dosvox², que é disponibilizado de forma gratuita pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NCE – UFRJ). Esse sistema permite à pessoa com deficiência visual controlar o seu computador através dos retornos sonoros. Toda e qualquer ação executada é falada pelo sistema. A pessoa com deficiência visual vai interagir com o sistema Dosvox por meio do teclado.

Por muito tempo acreditou-se que o teclado seria o principal dispositivo de entrada de informação para os recursos de acessibilidade ao computador, mas hoje já encontramos recursos de acessibilidade em *tablets* e *smartphones* permitindo que o deficiente visual utilize as telas *touch* muito comuns na atualidade.

Para que o indivíduo seja um cidadão de forma plena é preciso que ele esteja informado e que tenha conhecimento das evoluções científicas e tecnológicas. Até pouco tempo atrás não era possível pensar em uma pessoa com deficiência visual utilizando um computador. Mas a necessidade desses indivíduos mobilizou uma parcela da sociedade que lutou, e ainda luta, para garantir o acesso aos recursos tecnológicos. Hoje sabemos da importância dos recursos tecnológicos para a sociedade, principalmente para o mercado de trabalho. Portanto, a acessibilidade para o uso do computador e das outras tecnologias já existe, faltando apenas a real utilização desses equipamentos como recursos pedagógicos para os estudantes com deficiência.

A inclusão tecnológica é necessária para a formação cidadã dos indivíduos de uma sociedade. Tratamos do caso de uma pessoa com deficiência visual, mas hoje a exclusão tecnológica está mais relacionada com as questões sociais do que com as limitações impostas pelas deficiências. O grande problema da inclusão está relacionado com a falta de formação de líderes que possam representar essa minoria, que muitas vezes fica sem representatividade na sociedade.

A formação de pessoas que possam questionar seus representantes políticos em prol de um bem coletivo é cada vez mais necessária para a criação da verdadeira

inclusão. Nossos jovens precisam tomar consciência de que a evolução tecnológica deve ser pensada em função dos benefícios da humanidade.

Em sua tese de doutorado, Strieder (2012) apresenta uma matriz que identifica a criticidade do enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e fala da tecnologia voltada para as necessidades básicas:

Para esse grupo, a tecnologia deve ser pensada em contexto, pois não é qualquer tecnologia/ inovação que é boa, ou seja, que irá resultar em desenvolvimento e bem estar social. [...] Sob esse ponto de vista, a tecnologia se origina em um grupo particular, com condições culturais e socioeconômicas definidas e pode não se adequar em ambientes diferentes. Assim, há uma defesa em prol de sistemas que desenvolvam tecnologias que busquem satisfazer as necessidades básicas de uma determinada população (STRIEDER, 2012, p. 197).

A política consumista que determina nosso estilo de vida não tem a preocupação de gerir o desenvolvimento voltado para as necessidades básicas das pessoas, pelo contrário, preocupa-se unicamente em manter o desenvolvimento voltado para o consumo. Entendemos como necessidades básicas as condições necessárias para a sobrevivência, e o que temos hoje são aparatos tecnológicos que estão preocupados na manutenção da condição dominante das grandes empresas. Não podemos negar que toda essa inovação tecnológica trouxe benefícios para a humanidade, na área da saúde, da comunicação, das pesquisas científicas e outras. Ainda nas palavras da autora “o desenvolvimento tecnológico deve ser pensado, inserido, em um contexto e buscando satisfazer as necessidades básicas, e não gerar lucro econômico” (STRIEDER, 2012, p. 197).

Dentro dessa perspectiva, cabe pensar: é possível a eliminação das barreiras geradas pelas necessidades especiais de cada indivíduo dentro da nossa sociedade? Para que isso seja possível é necessário que essas necessidades sejam a base do desenvolvimento tecnológico. Necessitando, assim, de uma mudança no modelo de sociedade que temos hoje, o que não é fácil e não é rápido. Nesse sentido, apresentamos uma ideia, talvez uma utopia: o desenho universal.

O desenho universal é um conceito que atribui a produtos, ambientes, serviços, etc., a máxima utilização possível por todos os indivíduos de uma sociedade, em toda sua diversidade, sem a necessidade de adaptação. Ou seja, é a adaptação antecipada, concebida a atender a todos, já pensada desde a origem do objeto. Em termos práticos, um computador concebido dentro dos padrões de um desenho universal poderá ser utilizado pelos indivíduos, não importando suas limitações. Podemos dizer que é o uso da tecnologia pensada na aplicação social em larga escala, ou seja, pensada para todos os habitantes do nosso planeta. Diante disso,

apresentamos uma forma diferente de abordar a inclusão nas escolas, algo que valorize o coletivo e a formação de indivíduos conscientes e críticos.

O enfoque CTS na inclusão

Utilizando as palavras de Paulo Freire (FREIRE, 1987; 1996), quando falamos em inclusão estamos pensando em uma classe ou um grupo oprimido em relação a uma classe elitizada, que podemos chamar de classe opressora. Muitas vezes as necessidades previstas no processo de inclusão são colocadas em função das ideias da classe dominante e não levam em consideração as verdadeiras necessidades do grupo oprimido.

A partir dessas ideias de Paulo Freire podemos considerar a importância do enfoque CTS na educação inclusiva. Quando a educação inclusiva fornece conhecimento e uma postura de cidadão atuante na sociedade para os educandos, ela está proporcionando uma igualdade de direitos para todos os membros da sociedade. É claro que essa igualdade deve ser balanceada com condições especiais para aqueles que possuem necessidades especiais. Para isso, o educando precisa ter consciência da ação transformadora da educação, que a ação educativa pode transformar sua realidade e com isso a realidade da comunidade ao qual ele está inserido. Santos (2008) enfatiza que o enfoque CTS na perspectiva freireana buscaria incorporar ao currículo discussões de valores e reflexões críticas que possibilitem desvelar a condição humana frente aos desafios impostos pela ciência e tecnologia. O conhecimento científico por si só não é suficiente, precisamos refletir sobre o que estamos aprendendo e como todo esse conhecimento se relaciona com a sociedade.

Podemos dizer que o indivíduo fará o uso social da ação educativa que ele sofreu³ ao longo da sua vida escolar para colocá-las em prática na sua vida cotidiana com a intenção de obter uma mudança para melhor. Nessa perspectiva, podemos utilizar o termo letramento para relacionar todo conhecimento adquirido com seu uso social, em um processo de inclusão com enfoque CTS:

O letramento como prática social implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, em uma perspectiva de igualdade social, em que grupos minoritários, geralmente discriminados por raça, sexo e condição social, também pudessem atuar diretamente pelo uso do conhecimento científico (ROTH; LEE. *apud* SANTOS, 2007, p. 480).

A inclusão escolar deve proporcionar muito mais do que a simples socialização do aluno com necessidade educacional especial. Precisa proporcionar a aquisição do conhecimento científico. O aluno deve conhecer as teorias e leis científicas, para depois utilizá-las em um processo social. Estamos falando de ir além do processo

de superação das necessidades dos alunos. É ensinar os conceitos das disciplinas e trabalhar a aplicação dos mesmos em prol de um bem coletivo. A pessoa com deficiência precisa tomar consciência da sua condição e buscar meios de mudá-la, não que a deficiência desapareça com isso, mas que as adaptações geradas pela sua ação crítica possam tornar sua deficiência quase que imperceptível. Sendo assim, os ideais de Paulo Freire que buscam a transformação da realidade do indivíduo devem ser explorados quando se busca uma verdadeira educação inclusiva. Nesse sentido, Santos (2008, p. 116) apresenta uma análise feita sobre os ideais de educação de Paulo Freire em uma perspectiva CTS:

A sua proposta é uma nova forma de práxis educativa, que em vez de reproduzir o mundo vai transformá-lo. As palavras geradoras, repletas de sentido para os educandos, são instrumentos de repensar o mundo. Nesse sentido, a sua proposta é de uma educação para a conscientização, que vai além do ato de ensinar a ler e a escrever. O educando usaria a leitura e a escrita para desencadear um processo social de transformação de sua realidade.

Quando o indivíduo utiliza no seu cotidiano o conhecimento científico, ele cria um sistema que se retroalimenta com a teoria e a prática. Isso ocorre de forma mais eficaz quando os conceitos científicos emergem a partir da realidade do aluno. Podemos dizer que eles surgem da prática, são explorados na teoria ao longo das aulas e retornam para a prática por meio da aplicação social do conhecimento gerado.

É preciso também proporcionar o desenvolvimento de valores como fraternidade, solidariedade, respeito ao próximo e outros vinculados ao interesse coletivo (SANTOS; SCHNETZLER, 1997), mesmo que nossa sociedade caminhe para a individualidade, para a competição e para a meritocracia. É necessário haver uma apropriação de valores que tenham como objetivo o coletivo, principalmente na construção de uma sociedade inclusiva. As instituições educacionais têm o papel muito importante em disseminar na sociedade os valores coletivos. Para isso, deve-se substituir o modelo imposto pelo sistema de governo que visa o individualismo. Pois, é possível que o aluno aprenda a passar em exames de ingresso de universidades ao mesmo tempo em que aprende a respeitar o próximo, e a utilizar o conhecimento para lutar pela garantia de direitos individuais e coletivos.

O enfoque CTS: facilitador da aprendizagem

Primeiramente, é preciso aprender de forma significativa os conceitos científicos para depois aplicá-los. Um dos grandes problemas do ensino das disciplinas científicas é a dificuldade que os alunos enfrentam em

compreender tais conceitos. Sem essa compreensão não é possível a formação de um cidadão atuante nas questões científicas de uma sociedade. Essa dificuldade é mais sensível em alguns alunos com necessidade educacional especial, e para esses é preciso realizar adequações de conteúdo e de tempo de aprendizagem em função da necessidade educacional especial.

Um dos grandes problemas é que o ensino dessas disciplinas científicas está predominantemente direcionado para a memorização de fórmulas e para a realização de cálculos totalmente alheios à realidade do aluno, o que faz com que ele não vivencie de forma prazerosa o ensino de ciências⁴.

Para o aluno compreender os conceitos científicos é preciso que ele adquira e domine a linguagem científica. Essa linguagem fará o aprendizado dos conceitos ser significativo, mas infelizmente o ensino de ciências não tem abarcado o ensino da linguagem científica:

Ocorre que a escola tradicionalmente não vem ensinando os alunos a fazer a leitura da linguagem científica e muito menos a fazer uso da argumentação científica. O ensino de ciências tem-se limitado a um processo de memorização de vocábulos, de sistemas classificatórios e de fórmulas por meio de estratégias didáticas em que os estudantes aprendem os termos científicos, mas não são capazes de extrair o significado de sua linguagem (SANTOS, 2007, p. 484).

É evidente que fórmulas descontextualizadas não fazem significado para os alunos, muito menos para aqueles com necessidades educacionais especiais, pois além de superar as dificuldades enfrentadas no seu dia-a-dia em função da sua deficiência, como por exemplo, as dificuldades enfrentadas na aquisição do Código Braille por alunos com deficiência visual, também precisam superar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar que estão vinculadas com o ensino tradicional das disciplinas. É preciso ter outro enfoque para o ensino de ciências, de modo a garantir significado e aplicação para os conteúdos científicos e de certo modo facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O enfoque CTS, por natureza, tende a dar significado aos conceitos científicos e atrelar ao seu uso pessoal:

Propostas de ensino CTS têm contribuído para a maioria dos estudantes da educação básica que apresentam dificuldades com o ensino tradicional de Ciências. As pesquisas apontam resultados positivos em termos de evidenciar a relevância social do conhecimento científico estudado, de melhorar a aprendizagem de conceitos científicos, de contribuir para os alunos desenvolverem a capacidade de tomada de decisão voltada para a cidadania (SANTOS; AULER, 2011, p. 28).

Com esse enfoque é possível que os alunos consigam superar as dificuldades vivenciadas com o ensino

tradicional de ciências. Os alunos começam a ter atitudes oriundas do enfoque CTS, como a tomada de decisão. Também começam a ver a ciência como algo que ainda está em construção e não como algo pronto e acabado.

O aluno com necessidade educacional especial pode relacionar os conhecimentos científicos com a sua realidade e começar a acreditar que pode utilizar a ciência para modificar a sua atual condição. Afinal, foram as inquietações e questionamentos que fizeram com que o conhecimento científico evoluísse, através da quebra de paradigmas e de revoluções das teorias até então consideradas como verdades absolutas. Somente a pessoa com deficiência sabe suas reais necessidades, e a partir dessas inquietações é que se torna possível mudar a realidade. A todo instante é preciso proporcionar meios para que o aluno desenvolva a habilidade de tomar decisões, abrindo a possibilidade de que ele possa sempre questionar o objetivo da ciência, e que os valores que pautam sua vida estejam acima de qualquer conhecimento científico.

Considerações finais

A inclusão garante a educação para todos. Hoje essa inclusão ocorre de maneira muito menos significativa na prática, e isso reflete na qualidade de vida dos integrantes da nossa sociedade. Devemos encontrar uma nova forma de pensar a inclusão, mas a ressignificação de tudo o que nós temos hoje como modelo de sociedade não é algo fácil. Por isso, existe a necessidade da conscientização do indivíduo, de criar meios para aflorar a sua criticidade e proporcionar o desenvolvimento da sua capacidade de tomada de decisão. Para tanto, a perspectiva CTS, dentro de uma sociedade consumista e hierarquizada, é uma forma de pensar sobre a nossa condição de indivíduo social e de agir em função das nossas necessidades.

A perspectiva CTS, acrescida dos ideais freireanos, proporciona o direcionamento ideal para que o indivíduo possa desenvolver uma atitude crítica de cunho transformador. Esse pensamento deve estar presente nos indivíduos que sofrem limitações a partir das

imposições de classe hierarquizadas. Com isso, seria possível pensar em uma verdadeira inclusão, que incluísse todos os socialmente excluídos. As palavras de Freire (1996) “o mundo não é, o mundo está sendo”, nos faz acreditar nas mudanças, mesmo sabendo que não é algo que virá sem luta.

Para a pessoa com deficiência, a aceitação da sua condição não é um processo fácil, é doloroso e cheio de obstáculos, mas necessário para que ela reconheça a sua condição de oprimido. Esse processo só ocorre quando ela se distancia da sua realidade e começa a observar a sua conjuntura de outra perspectiva. Nesse momento entra a escola, pois no ambiente familiar não é possível esse distanciamento e o choque de percepções não ocorre. O ambiente escolar, mesmo com todas as suas limitações, proporciona ao aluno outra forma de ver o mundo. Lá ele tem contato com situações sociais e cognitivas únicas. Mas, infelizmente, muitas escolas prezam unicamente pelo aprendizado cognitivo, em que a meritocracia torna-se a base das avaliações dessas instituições. Isso transforma o ambiente escolar em um ambiente de exclusão, ou seja, voltamos ao modelo em que o aluno se enquadra nos padrões da escola para “sobreviver”.

Devemos retomar a verdadeira função da escola, que é a função de formar cidadãos em toda a sua plenitude. Ao acrescentar os ideais CTS e os ideais freireanos na educação inclusiva estamos apenas resgatando a formação de valores, de opiniões, de indivíduos críticos e de ações. Tudo isso, proporciona a formação de uma sociedade vista como um único organismo.

Devemos ter em mente que essas ações não retiram a necessidade de adaptações para a acessibilidade da pessoa com deficiência e muito menos a condição de que a pessoa com deficiência aprenderá tudo o que o currículo propõe para ela no ensino de ciências e das outras disciplinas. A necessidade de adequação do currículo é inerente à necessidade especial de cada aluno. Não podemos propor a um aluno cego que identifique a ocorrência de transformação química observando a mudança de cor, mas podemos sugerir uma reação onde ocorra a variação de temperatura. A adaptação é essencial para a inclusão no ambiente escolar e social. ■

Notas

¹ O presente texto foi elaborado na disciplina de Alfabetização e Letramento Científico e Tecnológico da Faculdade de Educação da UnB e é uma homenagem post mortem ao professor Wildson Luiz Pereira dos Santos, professor do IQ/UnB.

² O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho.



³ Utilizamos o termo “sofreu”, pois atualmente a escola não é um ambiente de prazer e sim de sofrimento para muitos alunos.

⁴ Isso faz surgir frases que representam bem esse modelo, como a que se transformou em refrão de uma música do Legião Urbana: “eu odeio química”.

Referências bibliográficas

- BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre. 2008. Disponível em: <<http://proeja.com/portal/imagens/semana-quimica/2011-10-19/tec-assistiva.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro Editora Eduerj, 2012. (Série Pesquisa em Educação).
- SANTOS, Windson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 36, set/dez. 2007, p. 474-492.
- _____. Educação científica humanística em uma perspectiva Freireana: resgatando a função do ensino CTS. *Alexandria*, v. 1, p. 109-131, mar. 2008.
- _____; AULER, Décio. **CTS e Educação Científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas**. Brasília: Editora UnB, 2011.
- _____; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. Ijuí: Editora Unijuí, 1997.
- STRIEDER, Roseline Beatriz. **Abordagens CTS na Educação Científica no Brasil: sentidos e perspectivas**. Tese (Doutorado em Ensino de Física) – Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, 2012.
- UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais** – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: Unesco 1994.

Bibliografia secundária

- AIKENHEAD, Glen S. **The Humanistic and Cultural Aspects of Science & Technology Education**. 2006. Disponível em: <<http://www.paep.ca/en/CIYL/2007/doc/The%20Humanistic%20and%20Cultural%20Aspects%20of%20Science%20%26%20Technology%20Education.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2015.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer et al. **Perspectivas do desenho universal para aprendizagem na construção de materiais pedagógicos para o curso de Pedagogia a Distância do Cead/Udesc**. Relatório de pesquisa. Florianópolis: UAB/Cead/Udesc, 2012.

O uso do programa GCompris no processo de formação dos professores e no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais



Vívian de Lima Maia*

Lucicleide Araújo de Sousa Alves**

Kalina Lígia de Almeida Borba***

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar o processo de apropriação e utilização do programa GCompris como ferramenta tecnológica pedagógica no processo de formação dos professores. Reforça o potencial e contribuição do uso do software educativo também no processo formativo de acompanhamento pedagógico e no desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, cuja interação ocorre por meio do *mouse* e teclado, porém, sendo utilizados com os pés. A prática formativa ocorre por meio de oficinas pedagógicas oferecidas em escolas públicas do Distrito Federal, pelos formadores dos Centros de Referência em Tecnologias Educacionais (CRTE). Trataremos dos resultados provindos da formação no ano de 2017. Os resultados da pesquisa focam-se nas concepções dos professores participantes da oficina GCompris para o próprio processo de formação e na aplicação da oficina por uma das cursistas no processo formativo e de acompanhamento pedagógico de um de seus estudantes, portador de necessidades educacionais especiais. Utilizamos os dados a partir de um questionário on-line e do relato da professora, os quais foram examinados segundo o parâmetro da Análise de Conteúdo. Concluímos que os jogos, quando utilizados com criatividade, objetivos claros, sob a mediação didático-pedagógica interventiva do(a) professor(a), contribuem potencialmente para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de si mesmo e dos estudantes. Em um clima de prazer, envolvimento, há possibilidades de superação dos próprios limites, favorecendo deslocamentos no que diz respeito aos processos formativos de aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com necessidades educacionais especiais, por meio do acompanhamento pedagógico sensível, fundamentado e comprometido do(a) professor(a), eticamente, com o sujeito aprendiz.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Formação Continuada. Ensino e Aprendizagem. GCompris.

* Vívian de Lima Maia é licenciada em Letras pelo Centro Universitário de Brasília (UNICEUB), e especialista em Tecnologias na Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ). Professora da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal.. Contato: profvivanlima@gmail.com.

** Lucicleide Araújo de Sousa Alves é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário do Distrito Federal - UDF (1993), especialista em Administração Escolar pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (1995), em Tecnologias em Educação pela PUCRJ (2007), em Design Instrucional pelo SENAC (2015), e em Educação a Distância e Novas Tecnologias pela Faculdade Integrada de Araguatins - FAIARA (2015), mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2010), e doutora em Psicologia pela UCB (2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: lucicleide.ead@gmail.com.

*** Kalina Lígia de Almeida Borba é graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Francesa pela UnB (1998), e em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Brasília - UniCeub (2000), especialista em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UnB (2005), especialista em Tecnologias na Educação pela PUC-Rio (2008), especialista em Mídias na Educação pela UnB (2011), e mestre em Educação pela UnB (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: kalinaborba@gmail.com.

Introdução

A Portaria nº 363, instituída no Diário Oficial do Distrito Federal, em 24/08/2017, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) do Distrito Federal (DF). Em seu Parágrafo 1º, do Artigo 1º, apresenta a principal atribuição do CRTE: contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e a operacionalização do Currículo de Educação Básica, por meio da implementação, acompanhamento e utilização pedagógica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos contextos escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (BRASIL, 2017).

Em atendimento também ao disposto no Artigo 4º desta mesma portaria, e de modo específico o item IX, que diz respeito à oferta de oficinas e encontros relacionados às TDIC, cujo acompanhamento é feito pela Diretoria de Mídias e Conteúdos Digitais – Unidade III da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, os formadores do CRTE oferecem oficinas de GCompris aos professores atuantes em escolas de sua área de abrangência.

Esse tipo de formação para o uso de tecnologias, por meio de oficinas na própria escola, em atendimento a grupos de professores, com seus problemas e necessidades inerentes, tem possibilitado a circularidade e proximidade entre a teoria apreendida e sua aplicabilidade à prática cotidiana de sala de aula, bem como melhor aproveitar o espaço do laboratório de informática, conforme a infraestrutura disponível na escola. O objetivo das oficinas é aprimorar o conhecimento dos recursos tecnológicos por parte dos professores para, a posteriori, contribuir no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, neste contexto, os portadores de necessidades educacionais especiais.

Apontando-se para este sentido, apresentamos os resultados de utilização de uma das ferramentas pedagógicas - o GCompris - disponibilizada em Programas Educacionais, no Linux Educacional, por uma professora cursista participante da referida oficina que foi ministrada e desenvolvida por uma das autoras deste artigo, formadora atuante no CRTE, situado no Distrito Federal. A referida professora, após ter se apropriado do recurso tecnológico, passou a utilizá-lo em seu processo pedagógico, na estimulação das habilidades motoras rudimentares básicas de um aluno portador de necessidades educacionais especiais.

Na oficina Programas Educacionais, que faz parte do curso PROINFO Integrado (MEC, 2017), são enfatizados o potencial de utilização do jogo por estudantes da Educação Básica, da rede pública de ensino do Distrito Federal, mediante o uso do *mouse*. Apesar de ser um software de utilização do *mouse*, com as mãos, a forma de interação do estudante, o qual estaremos nos

referindo, deu-se por meio dos pés, o que possibilitou o seu desenvolvimento à medida que houve a estimulação das habilidades motoras rudimentares básicas, tão necessárias na formação integral desse sujeito, oferecendo-lhe uma melhor qualidade de vida, em conformidade com as suas limitações.

O presente artigo foca-se na experiência vivida pela professora participante da formação oferecida por meio de oficinas, bem como nos resultados quanto à aplicabilidade e utilização imediata, simples e fácil do laboratório de informática, a partir do uso da ferramenta pedagógica GCompris no processo formativo da professora e de desenvolvimento do estudante, na interação com o software educativo.

1. Formação por meio de oficina pedagógica sobre o Programa Educacional GCompris

A formação de professores(as) por meio de oficinas pedagógicas realizadas nas escolas tem ganhado força e possibilitado - por parte dos(as) professores(as) - o uso mais autônomo e pedagógico do laboratório de informática, com criatividade e mais voltado para as necessidades específicas dos(as) estudantes. Essa formação, ocorrida *in loco*, tem sido uma prática constante adotada pelos CRTEs, de acordo com a agenda e disponibilidade das unidades de ensino. Esta dinâmica de formação vem sendo ministrada com resultados mais promissores e imediatos no uso dos recursos tecnológicos pelo(a) professor(a), em sua prática pedagógica. Também surgem efeitos significativos pela possibilidade de os(as) professores(as) discutirem com o grupo da própria escola e já partirem para a aplicação da ferramenta pedagógica - em nosso caso, do GCompris - apreendida e experimentada na prática da realidade cotidiana da sala de aula.

Massetto, Behrens e Moran (2000) asseguram que a inserção do(a) professor(a) quanto ao uso das TDICs é de extrema importância para o bom desempenho de suas aulas, bem como necessário para fomentar a capacitação dos professores, de maneira simples e agradável, para que possam utilizar a tecnologia em seu favor, de forma prática e objetiva. O autor salienta ainda que o ensino em sala de aula não pode mais ser desvinculado do uso de tecnologias. Entretanto, é preciso que os professores integrem práticas pedagógicas já conhecidas com as atuais, a fim de que se sintam parte da atual cultura digital e queiram estar em processo contínuo de aperfeiçoamento de seus saberes para a construção de processos construtivos de conhecimentos, mais dinâmicos, agradáveis e que tragam sentido, com o auxílio dos jogos educacionais, os quais tanto encantam as crianças.

Frente aos desafios de aprender a ensinar e de aprender a aprender como utilizar as TDICs dentro de sala de aula, o uso do programa GCompris pode apontar caminhos, viabilizando processos mais significativos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, tanto por parte do sujeito ensinante quanto por parte do aprendente.

1.1 Programa Educacional GCompris

GCompris é um programa educativo de código aberto, disponível sob a licença *General Public License* (GNU), lançado em 2000 pelo engenheiro de software francês Bruno Coudoin. É composto por cerca de 100 jogos educacionais digitais, destinados à faixa etária de 2 a 10 anos - com possibilidades de desenvolver várias áreas do conhecimento. Caracteriza-se como um "software livre", significando que os usuários possuem a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e de melhorá-lo.

O uso do GCompris nas oficinas com os professores tem sido considerado instrumento potencial, quando utilizado com objetivos específicos voltados para o desenvolvimento das habilidades motoras rudimentares básicas, por exemplo, em estudantes com necessidades educacionais especiais. Por ser um software de jogo que já vem instalado nas máquinas dos laboratórios de informática PROINFO das escolas públicas do Distrito Federal, cujo sistema operacional é Linux, sua versão disponibilizada é de utilização gratuita e dispensa o uso de internet.

Os jogos do programa GCompris vão desde o uso básico do computador, em que a criança aprende a manipular *mouse* e teclado, até uma introdução à álgebra, passando por desenho, geografia e ciências. Bongioiolo (1998, p. 2) afirma que:

a fórmula computador mais jogo se torna perfeita, pois associa a riqueza dos jogos educativos com o poder de atração dos computadores. E, como consequência desta associação, teremos os jogos educativos computadorizados, onde o computador será usado de forma lúdica e prazerosa, para explorar um determinado ramo do conhecimento, além de trabalhar com algumas habilidades como, por exemplo, destreza, associação de ideias e raciocínio lógico e indutivo, entre outras.

Falkembach, Geller e Silveira (2006) também reforçam que os jogos educativos digitais são recursos favoráveis para os estudantes apreenderem conceitos significativos e para o desenvolvimento integral, num ambiente de aprendizado criativo, motivador e atraente.

Segundo pesquisa realizada por Araújo (2017), com 183 professores participantes dos cursos PROINFO Integrado, ofertados nos anos de 2013 e 2014, os jogos educacionais estão entre os cinco recursos mais utilizados (Tabela 1) por professores das escolas da rede

Tabela 1. Recursos utilizados na prática docente

RECURSOS UTILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE				
	2013	2013	2014	2014
Imagens, figuras, ilustrações ou fotos	64	85,30%	92	85,20%
Textos variados	49	65,30%	72	66,70%
Vídeos, filmes ou animações	60	80%	90	83,30%
Videoaulas	28	37,30%	28	25,90%
Listas com indicações de leitura	9	12%	12	11,10%
Apresentações de slides já prontas (PPT, ODP, PREZI e outros)	40	53,30%	52	48,10%
Programas educacionais de computador ou softwares educativos	34	45,30%	39	36,10%
Jogos	37	49,30%	20	18,50%
Jogos educacionais	43	57,30%	50	46,30%
Podcasts (áudios educativos/formativos)	7	9,30%	13	12%
Livros	21	28%	38	35,20%
Não utilizo	5	6,70%	7	6,50%
Outro	0	0%	3	2,80%

Fonte: Araújo (2017)

pública do Distrito Federal, em atividades pedagógicas - tanto por meio de softwares on-line quanto off-line.

O jogo digital GCompris possibilita - por meio de brincadeiras, em um processo lúdico e educativo - os primeiros contatos com o computador, mediante o uso do *mouse* e teclado. Permite também, às crianças, o desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade, com o uso do *mouse* em jogos de arrastar para as quatro direções (em cima, embaixo, à esquerda e à direita), bem como com o uso do teclado com as teclas de setas indicativas de direção para jogos simples e utilização de letras e números. Jogos de completar a letra que está faltando na palavra. Jogos de tangram, caça-palavras e jogos de diversão são alguns entre tantos outros que também ajudam no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (CAVALCANTI & FERREIRA, 2011).

Além do desenvolvimento da coordenação motora, possibilita a aprendizagem cognitiva mediante as interfaces do programa por meio do contato inicial dos estudantes com as disciplinas: Matemática, Ciência, Geografia, Língua Portuguesa. Jogos como os de xadrez, de memória, quebra-cabeça, *sudoku*, horas, pintura, leitura e desenho estão também disponíveis para enriquecer o aprendizado dos estudantes e favorecer processos mais lúdicos, interativos, estando mergulhados em plena diversão.

No GCompris, há também o programa *Tux Paint* - um editor de imagens com muitos outros recursos interessantes que encantam as crianças como a ferramenta Carimbo (várias figuras reais e/ou desenhadas, prontas para serem carimbadas nos desenhos feitos pelos alunos); e a ferramenta Mágica (várias opções de enriquecimento do desenho com efeitos especiais como parede de tijolos, chuva, arco-íris, gramas, flores etc.). Para utilizá-las, basta clicar na ferramenta, arrastar e soltar no desenho.

Basicamente, são esses os jogos apresentados aos professores durante a realização das oficinas dos Programas Educacionais, em específico, do GCompris, ministrado pela formadora do CRTE. Apresentaremos os seus resultados no processo de formação dos professores e de acompanhamento pedagógico de um estudante, portador de necessidades educacionais especiais.

2. Método

Este artigo é resultante de uma pesquisa qualitativa realizada junto aos professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, participantes - em diferentes dias e escolas - da oficina pedagógica de formação *in loco*, oferecida pelo CRTE¹, antes conhecido por Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico (LAVILLE & DIONNE, 1999), de natureza qualitativa. Para esses autores, o estudo de caso analisa um caso delimitado, de valor singular. Pode ser uma pessoa, uma criança, um grupo de alunos, uma comunidade, um programa, um projeto inovador, um ambiente, um acontecimento especial, uma mudança política ou um conflito qualquer.

A pesquisa qualitativa estuda os problemas no local em que ocorre o fenômeno, mediante a observação do pesquisador participante desse contexto. Os estudos qualitativos dão significado tanto à perspectiva dos pesquisadores, quanto à dos participantes, havendo maior preocupação com o processo, do que com o produto (BOGDAN & BIKLEN, 1982).

Esta pesquisa qualitativa contou com duas etapas. A primeira delas teve a colaboração de 25 professores, participantes das oficinas oferecidas pelos formadores do CRTE. A estes profissionais, aplicou-se um questionário on-line. Perguntas abertas e fechadas foram enviadas por e-mail, pelo aplicativo *Google Forms*. O instrumento foi respondido por todos. Posteriormente, foi selecionada a professora participante do estudo de caso. Desta forma, ressalta-se que, para a produção dos dados iniciais, foram utilizadas informações do questionário on-line.

No processo de formação e acompanhamento pedagógico do estudante, foi utilizado o relato de uma dessas professoras e o diário de registro das observações realizadas pelas autoras em relação à interação do estudante com o software, sob a mediação da professora, que foi gravado, com autorização prévia e arquivado.

Portanto, por se tratar de um estudo de caso, serão feitas reflexões, com base nas percepções dos cursistas, a respeito da importância da utilização do jogo no fomento à prática pedagógica. No entanto, a ênfase se voltará para o processo de formação de apenas uma das professoras, bem como o processo de formação e acompanhamento pedagógico de um dos seus estudantes.

Uma das professoras participantes da oficina, identificada por **S**, ao apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo junto a seu aluno, suscitou-nos o interesse em saber sobre as repercussões de seu planejamento com o uso do software no fomento de sua prática docente, e com o estudante que se utilizou do software no laboratório de informática para o seu processo de aprendizado e desenvolvimento.

Para a análise dos dados, utilizamos o processo de Análise de Conteúdo baseada em Bardin (2011), que se inicia a partir de uma “leitura flutuante” para, em seguida, os dados serem organizados por categorias, propondo inferências e interpretações.

3. Resultados da Oficina GCompris no processo de formação dos professores e acompanhamento pedagógico do estudante com necessidades educacionais especiais

Os(as) professores(as) são convidados(as) pela direção da escola a participarem da oficina, previamente agendada, com duração de três horas em média. O objetivo é conhecer e aprender vários jogos que poderão ser utilizados por eles(as) e para o enriquecimento de suas aulas, imediatamente após a demonstração do(a) professor(a)/formador(a)/multiplicador(a) do CRTE. É uma oficina prática, objetiva e possível de ser aplicada nos contextos escolares.

A oficina acontece no próprio laboratório da escola, a fim de que os(as) professores(as) se sintam familiarizados(as) e seguros(as) para levar seus(uas) alunos(as) a frequentar o espaço e a utilizar os jogos disponibilizados nos computadores PROINFO, com objetivos pedagógicos, previamente planejados pelo(a) professor(a) titular da turma.

Antes de começar a apresentação dos jogos, o(a) professor(a)/formador(a)/multiplicador(a) apresenta dicas de uso do laboratório e os cuidados com as máquinas. A partir dessas orientações e informações, há uma mudança de paradigma por parte dos(as) professores(as) participantes das oficinas de formação. Por exemplo: os(as) profissionais percebem que as máquinas não irão estragar somente pelo fato de serem ligadas – o que é um receio de muitos(as) professores(as), por incrível que pareça.

Para ilustrar, seguem abaixo algumas fotos de oficinas sobre GCompris (Figura 1) ministradas em diferentes escolas da rede pública de ensino do Distrito

Figura 1. Oficina GCompris ministrada em diferentes escolas



Fonte: Acervo da formadora do CRTE

Federal, pelos(as) formadores(as) do CRTE; e, em seguida, os seus respectivos resultados no processo formativo da referida professora e de um estudante portador de necessidades educacionais especiais.

3.1. No processo de formação dos(as) professores(as)

Por meio das oficinas pedagógicas, os(as) professores(as) aprendem fazendo, aproveitam-se do tempo e do espaço formativo, planejando atividades que poderão ser utilizadas imediatamente com os(as) estudantes, no espaço do laboratório de informática disponibilizado na própria escola em que atuam.

No primeiro contato com o programa GCompris, os(as) professores(as) se mostram arredios(as) e um pouco desinteressados(as). Mas, no decorrer da explicação e à medida que utilizam o recurso, eles(as) vão comprovando o quanto é fácil. Consequentemente, passam a ousar mais e a se deixar levar por vários jogos que encantam, divertem e ensinam, tornando o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente.

No desenvolvimento da oficina de GCompris, os(as) professores(as) aprendem a jogar. Eles(as) ficam encantados(as) com a possibilidade de melhorar as aulas ou de reforçar, de maneira descomplicada, a matéria ministrada. E se sentem mais confiantes e estimulados(as) para levar seus(uas) alunos(as) a utilizar os computadores do laboratório. Por serem softwares de jogos educativos, assim que estes são apresentados aos(as) professores(as), a euforia é certa. Eles(as) se sentem desafiados(as), por isso gostam tanto.

A formação, por meio da oficina sobre GCompris (também conhecida como oficina de jogos), tem sido muito bem aceita pelos(as) professores(as) que dela participam. No momento de apropriação e aprendizado, em relação ao programa, os(as) professores(as) personificam-se de alunos(as), com atitudes e reações que se aproximam das de seus(uas) estudantes em classe. Diversificados também são os comportamentos apresentados: alguns ficam encantados com os jogos; interagem e participam. Mas há outros que não fazem nada, demonstrando-se, por vezes, desestimulados. Esses são os que se mostram, em princípio, sem nenhuma afinidade no manuseio e na interação com o computador.

Esse processo em que o(a) professor(a) volta a ser criança - por um determinado período, também desperta um sentimento de satisfação na formadora. Essa percebe que os(as) participantes estão atentos(as), com olhares fixados nos jogos, criando situações de competição, mostrando aos(as) colegas suas vitórias, derrotas, acertos, erros e, principalmente, brincando com os jogos como crianças.

Quando questionada, a formadora afirmou que esse foi um dos momentos mais vibrantes e de gratificação. Vejamos a fala de uma das professoras participantes da oficina: “Muito proveitosa esta oficina, aprendi sobre vários jogos, tive a oportunidade de vivenciar na prática o que meus alunos gostam e esperam da minha aula”. (P10)

É importante considerar que nem todos(as) alcançam o aprendizado desejado na oficina, ou se mostram dispostos(as) para tal. Porém, ao final da atividade, a maioria dos(as) professores(as) sai motivada a inserir, em seus planejamentos, o uso pedagógico dos jogos com os(as) alunos(as), mediante a utilização dos computadores no laboratório de informática.

Nesse contexto, vejamos o exemplo da professora que participou da oficina e potencializou o uso do GCompris, obtendo resultados significativos com um de seus(uas) alunos(as). A professora ousou utilizar o jogo como ferramenta pedagógica, com o seu aluno portador de necessidades educacionais, reforçando a importância da formação continuada. Se, por um lado, há os(as) que não desafiam os próprios limites após as oficinas, por outro lado, há os(as) professores(as) que colocam em prática, com objetivos específicos e resultados; e esses são essenciais.

Como resultados da interação dos(as) professores(as) com a máquina, seguem algumas fotos da tela e dos trabalhos (Figura 2) realizados por eles(as) na oficina GCompris.

No questionário, aplicado aos(as) 25 professores(as) participantes da oficina, foi solicitado que eles(as) avaliassem - numa escala de 1 a 10 - a importância de jogos educativos digitais para o fomento à prática pedagógica. Dos(as) 25 professores(as) cursistas respondentes, somente um(a) cursista avaliou com pontuação (7), e os(as) demais com 8 (8), 7 (9) e 9 (10). Ou seja, a oficina é muito bem aceita e pode subsidiar ações que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento dos(as) estudantes, contribuindo para o planejamento de aulas mais criativas, lúdicas e interativas.

Figura 2. Telas ilustrativas de jogos e dos trabalhos realizados com o programa GCompris



Fonte: Acervo da formadora do CRTE

Após terem participado da oficina de formação, conhecido as potencialidades pedagógicas do GCompris e ao serem questionados(as) sobre de que forma os jogos educacionais podem contribuir para o processo de aprendizagem, em 11 relatos, as expressões “lúdico” e “raciocínio lógico” emergiram em 11 respostas e 7, respectivamente, como atributos que remetem ao aprendizado de conteúdos, por parte dos(as) estudantes. Ou seja, o processo cognitivo requer raciocínio lógico, porém, com divertimento e prazer, chamando a atenção dos(as) estudantes para o ensino e aprendizagem de uma forma mais atrativa, estando motivados(as) e desafiados(as) durante todo o processo de interação com o(a) professor(a) e o software, num espaço relacional afetivo, onde o aprender entrelaça-se com o brincar, remetendo-os, inclusive, a experiências de suas vivências na infância.

A seguir, algumas reflexões dos(as) professores(as) participantes da oficina GCompris:

Os jogos e programas educacionais ajudam a fomentar a prática pedagógica, chamam a atenção do aluno e facilitam as aulas. Os alunos gostam muito de ir ao laboratório para utilizar os jogos, sentem-se motivados e aprendem melhor. (P8)

Na matemática, é uma ferramenta tão importante quanto a calculadora; pois o raciocínio lógico é muito trabalhado. Além disso, constitui um elemento educacional lúdico, proporcionando aulas diferentes, quebrando a rotina da sala de aula. (P6)

É uma forma riquíssima de interagir com os alunos e fazê-los aprender brincando. (P4)

Desde a infância, somos estimulados(as) a jogar. Neste sentido, utilizar os jogos nos processos de ensino e aprendizagem é dar oportunidade aos(as) estudantes de aprenderem brincando, ao mesmo tempo em que criam, com autonomia e autoria, na relação com outros. O lúdico, segundo Vigotski (2007, p. 39), “influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona concentração”. Por isso, a ludicidade deve fazer parte nos processos formativos da vida cotidiana da rotina pedagógica de docentes e discentes. Ao experimentá-la, ambos podem sentir o prazer de vivências de experiências ótimas e prazerosas de ensino e aprendizado, com alegria, por meio de trocas entre os pares e tendo, como suportes midiáticos, as tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse contexto, a utilização de jogos na educação é um dos caminhos favoráveis para a apropriação dos diversificados saberes historicamente produzidos pela humanidade, tanto por parte de quem ensina, quanto dos que aprendem.

Verificamos que os(as) professores(as) reconhecem a importância do uso do jogo nos processos de aprendizagem dos(as) estudantes. Os resultados encontrados também corroboram com o que Alves e Bianchin (2010) dizem sobre incentivar a troca e o compartilhamento de descobertas entre os alunos, interagindo com diferentes jogos, por meio de desafios e na coletividade, motivando-os a estar em constante busca por sua aprendizagem e construção cognitiva do conhecimento, porém, mediados por práticas pedagógicas mais frutíferas.

Neste aspecto, concordamos com a P25 ao relatar que “através dos jogos, os alunos constroem suas próprias ideias, aprendem de maneira prazerosa e desenvolvem o raciocínio, desenvolvendo assim a aprendizagem”. A partir dos dizeres de P24, concluímos que “os jogos são fundamentais para que possamos colocar em prática o lúdico em nossos planejamentos”.

Ao final das oficinas, os(as) professores(as) sentem-se mais seguros(as), motivados(as), dispostos(as) e ansiosos(as) para inserir, em suas práticas pedagógicas, o software educativo GCompris e a colocarem em prática o apreendido com seus(as) alunos(as).

3.2. No processo pedagógico de um estudante com necessidades educacionais especiais, de uma das professoras participantes da oficina

O aluno em questão, que aqui chamaremos de B, tem 15 anos. É morador de uma cidade satélite do Distrito Federal e estudante do Centro de Ensino Especial (CEE), localizado na região. Diagnosticado com paralisia cerebral, tetraplegia mista e grave, bem como classificado também como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Deficiências Múltiplas (DMU), ele se comunica basicamente com o olhar. “Responde” a comandos simples e trabalha melhor com os pés, pois não utiliza as mãos. Associa quantidade e numeral até três, identifica algumas formas geométricas e cores primárias, reconhece por meio do olhar, de balbúcio, algumas vogais. O laudo de paralisia cerebral espástica quadriparesia refere-se a uma condição em que o tônus muscular é aumentado, provocando uma postura rígida nos quatro membros (braços e pernas).

De acordo com o perfil do estudante acima descrito, a professora, após ter participado da oficina do programa GCompris, relata que, apesar do laboratório de informática da escola em que atua não possuir equipamentos adaptados para o atendimento, “a criatividade traz a solução” (S). Desse desejo impulsionador, ela preparou toda a ambiência necessária para oportunizar ao estudante o contato com a tecnologia. Até porque compreende a professora que “a tecnologia é essencial no processo de aprendizagem e é um novo mundo para os nativos da era digital, eles nasceram com a tecnologia e convivem cada vez mais com ela”.

Sendo assim, para que o aluno B utilizasse o computador no seu processo formativo, ela foi criativa e buscou recursos alternativos. Com vistas a oferecer conforto ao estudante na interação com o programa GCompris, utilizando os pés, a professora fez uma adaptação com uma boia de piscina, conhecida como *spaghetti*. Ela fez um corte na espuma e encaixou-a na quina da baia, revestindo toda a frente da mesinha do computador para que os pés do aluno não sofressem lesões. O teclado foi fixado e as meias do estudante foram retiradas dos pés, para que ele pudesse executar as tarefas. A figura 3, adiante, ilustra um dos trabalhos desenvolvidos pela professora com o aluno e sua interação com o programa GCompris, no laboratório de informática.

Para as atividades pedagógicas, a professora utilizou vários tipos de jogos. Entre eles: “coelho sabido”, “corujaboo”, “*smartkids*”, “escola games” e “jogos grátis para crianças”. Na medida em que o aluno ia adquirindo e desenvolvendo as habilidades no uso do teclado e *mouse* (com os pés), novos conhecimentos eram introduzidos, a partir de diferentes jogos. O aluno B compreendia os comandos e era visível a sua alegria ao interagir com os jogos, por meio do computador e sob o acompanhamento da professora. Ela conclui que o melhor de todo o processo, o que valeu todo o esforço, “foi perceber e sentir a satisfação em sua face, a cada tarefa executada”.

Moran (2012) fala que é possível fazer diferença, e muito, no processo de construção de conhecimentos, utilizando-se de criatividade, e com poucos recursos. E a experiência vivenciada pela professora acima descrita é a prova disso. Quando se deseja, não há obstáculos, pois estes mesmos atuam como impulsionadores e apontam as soluções para a sua superação. O compromisso, a ética e a sensibilidade são atributos necessários no acompanhamento pedagógico, capazes de possibilitar deslocamentos nos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito aprendiz.

À medida que o aluno ia clicando, a mãozinha do *mouse* apontava para um dos vários quadradinhos, que iam se apagando e, aos poucos, ia surgindo a figura. O jogo encerrava quando a figura se formava completamente. Inicialmente, o aluno B começou a utilizar os pés para manusear o teclado. Quanto ao uso do *mouse* com os pés, o grau de dificuldade era maior. Daí a opção pelo teclado, na maioria dos trabalhos.

Além de outras atividades desenvolvidas no CEE, o aluno B conta com a orientação da professora para utilização dos computadores disponíveis no laboratório de informática da escola, bem como o acesso ao programa GCompris. Constatou-se, segundo relato da professora, que o estudante - ao utilizar jogos do software - foi capaz de adquirir habilidades de: concentração, percepção espacial, equilíbrio estático e dinâmico, socialização

e associação das habilidades motoras básicas específicas - mesmo com movimentos espásticos. Ele compreende comandos simples em jogos e em brincadeiras lúdicas.

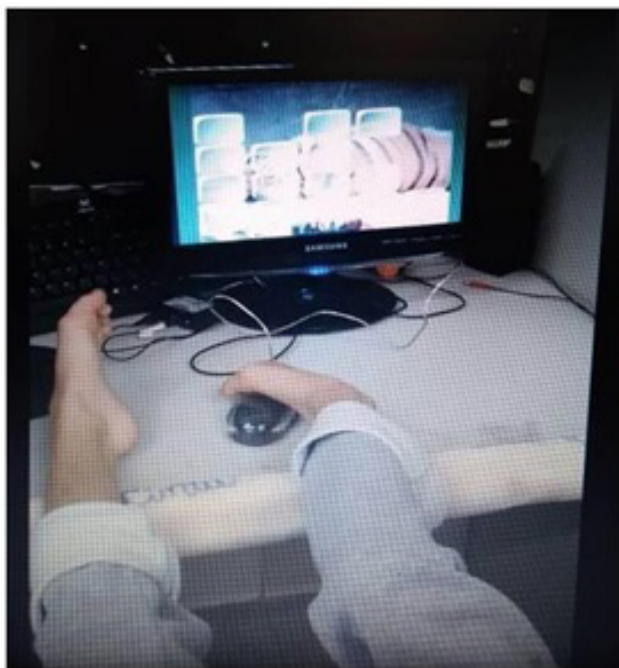
Alguns jogos do programa GCompris - em específico o que trata das cores e os movimentos de arrastar o *mouse* para apagar uma figura - foram utilizados pelo aluno B com os membros inferiores. Ao comando simples da professora, ele interagiu com o *mouse*, usando os pés. Ao clicar várias vezes com o *mouse*, a criança percebe, em alguns momentos, que não vai conseguir. No entanto, ao se virar para a professora e olhá-la, esta já o compreende que necessita de sua ajuda para concluir a atividade.

Esta relação mediada pela linguagem simbólica, para além da fala, por meio de gestos e olhares, intensifica a importância e a necessidade do vínculo, da sensibilidade e de uma emocionalidade que supera qualquer aspecto relacional de ordem puramente cognitiva. O aluno B, ao concluir o jogo, demonstra muita satisfação por meio do olhar e movimentos em todo o corpo. Esta comunicação do aluno com a professora - quando este não consegue avançar no jogo, quando há obstáculos - é uma linguagem diferente e só compreendida por quem vivencia tal experiência, e se coloca à disposição de uma educação para além de processos de desenvolvimento puramente cognitivos.

A professora, que já o entende, ajuda-o, quer seja ajustando o *mouse*, clicando em alguma tecla do teclado etc. Nesta comunicação subjetiva e constituída entre o estudante B e a professora, é perceptível a trama da relação afetiva entre ambos, o vínculo e a confiança, atributos necessários para um fazer pedagógico mais criativo, dinâmico e interativo. Nesse contexto, o papel do professor torna-se fundamental no processo de desenvolvimento do aluno, assumindo-se como mediador atento, que o estimula, oferecendo, ao estudante, o apoio moral, emocional e cognitivo, capaz de ajudá-lo a resolver o problema ou a atividade intencionada pelo jogo quebra-cabeça em questão. Desta relação, professores e estudantes aprendem e se desenvolvem juntos.

De acordo com Vigotski (2007), construir conhecimento implica ação partilhada, constituída por meio de um processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social - fortalecida pelo diálogo, cooperação, trocas de conhecimentos (BOHM 2005; FREIRE 2005; MORIN, 2007, 2013) - é condição indispensável para que ocorra a “aprendizagem significativa” (AUSUBEL, 2003). “O diálogo é uma exigência existencial. Se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...]” (FREIRE, 2005, p. 91). Assim, o aprendizado acontece - ainda que não se esgotando na relação Eu-Tu (de

Figura 3. Aluno interagindo com o programa GCompris, utilizando os pés, no laboratório de informática



Fonte: Acervo da formadora do CRTE

A com B) - quando há envolvimento entre ambos os sujeitos da práxis pedagógica (professor e estudante). E reforça o que Masseto, Behrens e Moran (2000) concebem por mediação pedagógica, como a atitude do(a) professor(a) de ser ponte rolante entre o aprendiz e sua aprendizagem, ajudando-o a atingir seus objetivos, independentemente de suas condições físico-psíquico-sociais.

Tal exemplo de coragem, força, determinação e superação, por parte do estudante B, é o sentido que nós devemos buscar, enquanto educadores(as), no processo que envolve o ensino e a aprendizagem, para que o uso de tecnologias de fato aconteça, com vistas a potencializar a dinâmica relacional educativa; e mais estudantes possam se desenvolver e viver com qualidade de vida, sendo respeitados(as) nas suas limitações.

Neste aspecto, a utilização de softwares na educação tem sentido e significado quando o(a) aluno(a) consegue resolver um problema ou executar uma atividade que possibilita aprendizagem. O computador, sendo utilizado com softwares educativos, pode ser considerado uma ferramenta pedagógica potencial e de apoio significativo ao ensino e aprendizagem.

No caso acima descrito sobre o aluno B em relação ao seu processo de estimulação dos membros inferiores, a tecnologia propiciou efeito significativo no desenvolvimento do estudante, pois ultrapassou os limites de utilização da técnica pela técnica, sendo adotada como possibilidade de oferecer uma qualidade de vida ao estudante, ao propiciar a oportunidade de interagir com a máquina de forma lúdica e potencial.

Presenciar o momento de interação do aluno deitado em uma cadeira toda adaptada à sua especialidade, pelas autoras do artigo, olhando para a máquina e interagindo, jogando com os pés, somente reforça a assertiva proferida por Demo (2011) ao dizer que, neste sentido, a figura do(a) professor(a) é fundamental e indispensável, pois a máquina sozinha é limitada; porém, ilimitada quando utilizada por quem pensa a partir dela para transformar a vida do outro.

Neste sentido, a tecnologia pode servir de meio para o conhecimento e desenvolvimento das potencialidades do sujeito, tendo o(a) educador(a) como mediador(a) entre o(a) estudante(a) e a sua realidade. Pode, ainda, possibilitar ao(à) outro(a), dentro de suas limitações, entrar em contato com a cultura. A tecnologia também deve integrar a realidade circundante aos saberes escolares e às necessidades emergentes de cada contexto educativo. Tais processos podem dar sentido ao vivido.

Ao utilizar a tecnologia, o(a) estudante avança, transforma-se e supera os próprios limites. O seu desenvolvimento decorre mais rápido e de forma mais efetiva e benéfica, propiciando bem estar físico, psíquico e social. Demo (2011) coloca que a tecnologia, quando utilizada com objetivos específicos, tendo o(a) professor(a) como capaz de intervir, torna-se relevante, pois engloba instrumentos culturais riquíssimos para o processo de aprendizado, pois se aprende melhor, amplia-se saberes, quando se está aberto ao novo. Dessa forma, reforçamos que a tecnologia deve ser utilizada para além de seu uso puramente instrumental *per se*; deve ser apropriada em prol do desenvolvimento humano e da qualidade de vida, principalmente para auxiliar no desenvolvimento dos(as) estudantes portadores de necessidades educacionais especiais.

É importante ressaltar que as tecnologias não aprendem por nós e não substituem a figura do(a) profissional da área educacional - fundamental para ensinar o uso da tecnologia, de forma pedagógica. Tal profissional tem capacidades para retirar o(a) estudante de uma condição debilitada e desmotivada, levando-o(a) para um estado de alegria, satisfação, superação e bem viver.

Nesse sentido, percebe-se a importância de um(a) professor(a) com autoria docente e protagonismo, pois o(a) docente(a) que se mostra indiferente ao outro é incapaz de agir com disposição para cuidar da aprendizagem dos estudantes, criando condições favoráveis e adequadas às especificidades de seus estudantes, atuando de forma intelectual e emocionalmente. (ARAÚJO, 2017).

Emocionar-se é constitutivo da subjetividade, que se mostra capaz de possibilitar a construção de caminhos em que outras subjetividades possam se constituir. A pessoa emerge de seu estado de limitação, dando a si mesma e ao(à) outro(a) o direito de retomada da própria vida. Passa a ser protagonista de seu próprio processo

cognitivo e evolutivo, abrangendo aspectos históricos, culturais e espirituais. É o próprio despertar para viver com sabedoria e em plenitude.

Dessa relação, emergem os sentidos mais profundos e o significado do(a) outro(a) em nossas vidas, com destaque para a importância do(a) professor(a) na formação do sujeito, possibilitando-lhe as condições necessárias, em conformidade com suas necessidades físico-psíquico-sociais, utilizando-se da tecnologia educacional no processo de aprendizado e desenvolvimento, sem situações limitantes.

Considerações finais

Os jogos digitais, no processo educacional, ampliam o universo de possibilidades de se melhorar uma aula e atrair os(as) estudantes para um aprendizado mais prazeroso, envolvente e de acordo com as necessidades específicas de cada sujeito.

Nesse processo de aprendizagem, onde a afetividade é parte constitutiva e primordial na relação, a transformação não se consolida somente por parte do(a) aluno(a), mas também por parte do(a) professor(a) que investiu em sua própria formação para um fazer em consonância com a realidade contemporânea, para aproximar-se do(a) aluno(a) por meio das TDICs, enriquecendo suas aulas e favorecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes.

Assim, as tecnologias contribuem consideravelmente para potencializar resultados positivos no processo de construção do conhecimento. No caso em questão, a Oficina de Programas Educacionais, com foco no software educativo GCompris é um exemplo de como os(as) professores(as) têm se esforçado para se apropriar e desenvolver um trabalho de qualidade, tendo a tecnologia como aliada dos processos de ensino e aprendizagem.

Por meio desta experiência, foi possível assegurar que a utilização da tecnologia, como recurso pedagógico, não somente é importante nos processos de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as) com necessidades especiais, mas torna-se instrumento fundamental quando utilizada com objetivos claros e um planejamento coerente com os desafios a serem superados. Ou seja, o uso da tecnologia é algo estratégico para o relacionamento com estudantes, em suas mais diferentes realidades.

Como foi possível constatar, o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem requer integração com outras estratégias, adaptações a cada realidade,

planejamentos que tenham como foco atingir necessidades tanto coletivas quanto individuais, pois a tecnologia por si só não transforma. A transformação é proveniente do que nós, educadores(as), podemos fazer com ela, potencializando-a, pensando e criando ações interventivas que possam suscitar transformações na vida do sujeito, tornando-o mais feliz, mediante uma formação integral que o possibilite participar de processos educacionais mais integradores, com sentido e significados.

Portanto, ações formativas por meio de oficinas *in loco* para o uso de tecnologias educacionais, com a utilização de softwares educativos, desmistificam resistências e proporcionam desafios aos sujeitos do ensino e da aprendizagem, fazendo-os atuar com criatividade em busca de soluções didático-pedagógicas, mediante o fortalecimento de relações mais afetivas, amorosas, sensíveis e transformadoras, com inflexão tanto no processo de formação dos(as) professores(as), quanto no acompanhamento pedagógico de estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com este estudo, também constata-se a importância e a necessidade da formação continuada *in loco*, por meio de oficinas para professores(as), em especial, com ênfase na utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta pedagógica no acompanhamento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, se os softwares educativos podem fazer diferença nos contextos escolares, na dinâmica da rotina da sala de aula e na criatividade docente (mola propulsora desse processo), nada mais justo que mais formações nesse sentido sejam vistas como investimentos, horizontes a serem buscados nesse mundo permeado por tecnologias.

Da integração entre os saberes tecnológicos e os saberes da docência, emergem soluções criativas para o uso potencial da tecnologia, com significativa diferença na aprendizagem e no desenvolvimento dos(as) estudantes. A criatividade é elemento fundamental na prática docente, para ações mais mediadoras e inovadoras, sensíveis e abertas às transformações tecnológicas possibilitadas pelo mundo contemporâneo.

Neste contexto, a formação continuada sobre o uso pedagógico de tecnologias torna-se instrumento fundamental para provocar e realizar mudanças nas relações que envolvem o processo do ensino e da aprendizagem, entrelaçados, ao mesmo tempo, com a realidade da cultura digital. Tal formação apresenta-se, portanto, como elemento necessário para a inclusão digital de alunos(as) com necessidades educacionais especiais. ■


Notas

¹ Centro de Referência em Tecnologias Educacionais (CRTE) é a atual denominação dada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) por meio da Portaria nº 363, (instituída no DODF, em 24/08/2017) aos antigos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), pertencentes ao Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Ministério da Educação (PROINFO/MEC).

Referências bibliográficas

- ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 05 de maio de 2018.
- ARAÚJO, Lucicleide. **Repercussões da formação para o uso de tecnologias na subjetividade de professores, numa perspectiva de complexidade e autoria**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília. Brasília, p. 354, 2017.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, 1982.
- BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BONGIOLO, Cyntia et al. Subindo e Escorregando: jogo para introdução do conceito de adição de números inteiros. In: CONGRESSO DA REDE IBEROAMERICANA DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, **Actas**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- BRASIL. Portaria nº 363 de 24 de agosto de 2017. Dispõe sobre organização e funcionamento dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília-DF, 25 de agosto de 2017. Disponível em: http://www.ensinopublico.com/images/Portaria_n%C2%BA_363_de_24_de_agosto_de_2017.pdf. Acesso em 30 de abril de 2018.
- CAVALCANTI, Paulo, FERREIRA, Jeneffer. Análise descritiva do software educacional GCompris. **Anais do XXII SBIE - XVII WIE**, 2011. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/viewFile/1660/1425>. Acesso em 30 de abril de 2018.
- DEMO, Pedro. **Outro professor: Alunos podem aprender com professores que aprendem bem**. São Paulo: Paco Editorial, 2011.
- FALKEMBACH, Gilse; GELLER, Marlise; SILVEIRA, Sidnei. Desenvolvimento de Jogos Educativos Digitais utilizando a Ferramenta de Autoria Multimídia: um estudo de caso com o ToolBook Instructor. *Revista Novas Tecnologias na Educação (RENTE)*, v. 4, n. 1, julho, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.
- MASSETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda; MORAN, José. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfo/proinfo>. Acesso em 30 de maio de 2017.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5ª Edição. Papirus, Campinas-SP, 2012.
- _____. José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na Educação: teoria & prática**. v. 3, n. 1, setembro, 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474/3862>. Acesso em 30 de abril de 2018.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- VIGOTSKI, Levi Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Uso do *smartphone* no ensino superior: Proposta de integração no curso de Administração

 Perla Maria Berwanger*
João Batista Bottentuit Junior**

Resumo: Este artigo tem como objetivo propor a integração do *smartphone* no ensino superior do curso de Administração na modalidade presencial. A modalidade presencial foi escolhida pela natureza da sua flexibilização, pois permite ao docente maior controle do tempo, do conteúdo e das atividades promovidas em sala de aula. Para cumprir esse requisito, debruçamo-nos sobre o estudo de aplicativos suportados pela plataforma de configuração dos *smartphones* e no conjunto de disciplinas onde esses aplicativos poderiam ser integrados. Escolhemos essa plataforma móvel, em detrimento das demais existentes, pelo conjunto de recursos e atributos presentes no aparelho, além da portabilidade (tamanho) e compatibilidade com os *apps* selecionados e disponibilizados gratuitamente on-line. Entre as disciplinas oferecidas no curso de Administração sugerimos: a) Gestão de Pessoas; b) Matemática financeira; c) Contabilidade e d) Marketing. A gratuidade dos aplicativos foi uma das variáveis que pesou para a escolha do conjunto de aplicativos sugeridos a serem integrados ao ensino superior no curso de Administração.

Palavras-chave: *Smartphone*. Aplicativos. Educação superior. Curso de Administração.

* Perla Maria Berwanger é graduada em Administração pela Faculdade do Maranhão (2008), especialista em Gestão Empresarial/MBA pela Fundação Getúlio Vargas (2015), mestranda no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (UFMA). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE) e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Contato: perla.berwanger@hotmail.com.

** João Batista Bottentuit Junior é mestre em Educação Multimídia pela Universidade do Porto (2007), e doutor em Ciências da Educação com área de especialização em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho (2011). Professor adjunto IV da Universidade Federal do Maranhão, professor permanente dos Programas de Pós-graduação em Cultura e Sociedade (Mestrado Acadêmico) e Gestão de Ensino da Educação Básica (Mestrado Profissional), bolsista de produtividade em pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (FAPEMA). Contato: joaobbj@gmail.com.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma proposta de integração do *smartphone* no contexto do Ensino Superior do curso de Administração. Em nosso referencial teórico, apoiamos-nos nas reflexões de estudiosos e pesquisadores da temática de tecnologias e educação, como: Adelina Moura (2010) Bottentuit Júnior (2017; 2018) Clara Coutinho e Eliana Lisbôa (2011), Edméa Santos (2016), Santaella (2013), Siemens (2004), Nelson Pretto (2013) e outros.

Estruturalmente, este artigo se divide em quatro partes. Na primeira parte, apresentaremos uma compilação realizada a partir de fontes secundárias. Analisamos os relatórios da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento, da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo e da Agência Nacional de Telecomunicações (TELECO). A nossa compilação tem caráter quantitativo. Objetivamos apresentar o cenário da penetração comercial e social que as tecnologias móveis alcançaram em contexto mundial e brasileiro nos últimos três anos.

Na segunda parte, abordaremos as Tecnologias Móveis em contextos da Educação. Para isso, recorreremos mais uma vez às fontes secundárias, como relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996¹.

Na terceira parte, apresentamos uma proposta pedagógica de integração do *smartphone* ao curso de Administração. Para isso, construímos um cenário sugestivo com possibilidades de integração do *smartphone* e aplicativos, assim como de suas potencialidades de uso e propostas direcionadas a um conjunto de atividades em quatro disciplinas do curso, na modalidade presencial: Gestão de Pessoas, Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que trazem a reflexão obtida a partir dessa contextualização comercial, social e educacional na qual estamos todos imersos.

1. Tecnologias móveis na educação

O Brasil é um grande consumidor de tecnologia móvel e digital. Foi o que informou a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD), em setembro de 2017. No relatório apresentado, o Brasil está em quarto lugar no *ranking* mundial de usuários de internet, com 120 milhões de pessoas conectadas, ficando atrás dos Estados Unidos (242 milhões), Índia (333 milhões), e China (705 milhões). Na listagem, depois do Brasil, aparecem países como Japão, Rússia, Nigéria, Alemanha, México e Reino Unido.

O Relatório também apresenta que a taxa de crescimento de acesso à internet do brasileiro, entre os anos de 2012 e 2015, foi de 3,5%, menor do que em países como Índia (4,5%), Nigéria (4,9%) e México (5,9%).

Outro relatório fornecido pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo divulgou que o consumo brasileiro em telefonia, que é de 158%, está acima da média mundial (115%) e ultrapassa o consumo dos EUA, que é de 156%. Logo, a densidade brasileira de telefone fixo e móvel corresponde a mais de três aparelhos para cada dois habitantes. Entre os itens de maior consumo no mercado brasileiro estão os micros, TVs e telefonia (FGV-EAESP-CIA, 2017).

Por meio da compilação de dados da Agência Nacional de Telecomunicações, a TELECO apresentou um relatório estatístico de consumo de celulares no Brasil e divulgou a informação que o mês de outubro de 2017 finalizou com 240,9 milhões de vendas de celulares e densidade de 115,76 cel/100 habitantes. Esses números deixam o mercado de telefonia aquecido.

Tais dados ainda demonstram a aceitação, de forma quase massiva, desses dispositivos móveis em todas as esferas sociais (pessoal e profissional). Um dos fatores que contribui para a sua adesão instantânea é o conjunto de atributos e funcionalidades crescentes, resultado das constantes inovações tecnológicas, estimuladas pela miniaturização e redução nos custos. Essas últimas variáveis resultaram em dispositivos mais potentes e acessíveis economicamente aos sujeitos/usuários, destacando-se os *smartphones* e *tablets*.

Contudo, foi a portabilidade e a convergência de vários recursos em um único aparelho, os *smartphones*, que estabeleceu a mais marcante diferença entre eles e os demais modelos de dispositivos móveis: a ubiquidade. Agora é possível levá-los de um ponto a outro e a todos os lugares, sem tirá-los de perto do seu proprietário.

Santaella (2013, p. 15-16) esclarece que o conceito de ubiquidade não inclui mobilidade, mas os aparelhos móveis: *palms*, *smartphones*, *tablets* e até os *pendrives*. Esses dispositivos podem ser considerados ubíquos a partir do momento em que podem ser encontrados e usados por qualquer pessoa, em qualquer lugar. Essa conectividade é mantida independentemente do movimento ou localização do sujeito/entidade/usuário, e transmite um sentimento e a sensação de onipresença.

Freitas (2009, p. 3), por sua vez, pelo acesso à mobilidade e à conectividade, destaca que as pessoas passam a remodelar a forma como aprendem com a ajuda das tecnologias, pois é possível jogar, navegar na internet, interagir nas redes sociais, ler jornais, livros e revistas on-line, realizar transações bancárias, consultar os sites de informação que desejar e ainda interagir simultaneamente com outros recursos oferecidos pelas tecnologias (escutar música, ver/fazer vídeos, fazer fotos

instantâneas e gravar *stories* nas redes). É dessa forma que as tecnologias propiciam e ampliam a criação de oportunidades de aprendizagem, e desafiam as instituições de ensino.

Adelina Moura (2013, p. 31) ressalta que esses novos nichos de aprendizagem permitem que as pessoas de todas as idades continuem a aprender à sua maneira e de acordo com sua disponibilidade de tempo. Em complemento, George Siemens (2004, p. 1) aponta algumas tendências na aprendizagem, pois muitos aprendizes vão se mover por várias áreas e assuntos diferentes, possivelmente sem relação umas com as outras, durante o curso de suas vidas.

Com efeito, a aprendizagem ocorre de várias maneiras, seja por meio de comunidades práticas, redes pessoais, ou através da conclusão de tarefas de trabalho. Siemens ainda argumenta que a aprendizagem informal é um aspecto significativo de nossas experiências de aprendizagem e a atribui à forma e ao uso que fazemos das tecnologias, às alterações em nosso modo de pensar e, até mesmo, à reestruturação dos nossos cérebros.

A partir da sensibilização e da reação desses agentes a esse novo cenário, afloram questionamentos de diversas naturezas, sob forma de debates, discussões e julgamentos de valor. Se lançarmos luz sobre essas tecnologias e sua representatividade no conjunto de valores adotados pela sociedade contemporânea, veremos que sua presença generalizada é desordenada nesse novo processo de reconstrução social.

Nossa reflexão também se apoia nas palavras de Pretto (2013, p. 42), ao mencionar que, como em todo momento de transição, as realidades desse mundo em transformação caminham junto com os antigos paradigmas da sociedade. A velocidade com que essa transformação se alarga e se engendra, exige-nos um conjunto de competências para refletir e conhecer as características dessas tecnologias e os seus possíveis usos, em todas as áreas, inclusive na educação.

2. Tecnologias móveis no ensino superior

A educação pode ser um mecanismo de mediação das relações entre poder, conhecimento e tecnologia. Logo, a escola é o espaço físico de representação, onde ocorre a formação não só de crianças e jovens, mas de todos aqueles que se propõem a receber um conjunto de competências técnicas, as quais favorecem aptidões ao mercado de trabalho e possibilitam fazer escolhas que promovam uma melhor qualidade de vida, conforme Kensky (2007, p. 19).

Coutinho e Lisbôa (2011) avaliam que essa educação escolar, no entanto, está aliada ao poder governamental, pois detém para si o poder de definir e organizar os conteúdos que considera socialmente necessários para

que os sujeitos possam “exercer determinadas profissões, ou alcançar aprofundamento em determinada área do saber”. Assim, a definição dos currículos dos cursos, em todos os níveis e modalidades de ensino, é uma forma de poder em relação à informação e aos conhecimentos válidos para que um sujeito seja ativo em um dos vários papéis sociais.

A ação do docente em sala de aula e o uso que este faz dos suportes tecnológicos que tem acesso são práticas novamente definidas pelas relações entre o conhecimento a ser construído, o poder desse docente e a forma como ele fará uso dessas tecnologias, objetivando o aprendizado de seus discentes.

Colaborando com esse raciocínio, os estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2015, p. 21-34) apontam que a educação é um motor que pode melhorar os resultados socioeconômicos dos indivíduos e incentivar o progresso social. As pessoas com melhor nível de educação têm maior probabilidade de conseguir um emprego, ter uma saúde equilibrada, levar uma vida saudável e alcançar patamares mais altos de satisfação, do que seus pares com níveis de educação mais baixos (OCDE, 2010b; 2014). Essa relação se mantém independentemente da idade, do gênero e do contexto socioeconômico. O grau da relação, no entanto, varia de acordo com os indicadores e os níveis educacionais, e não é constante (OCDE, 2010b). Por outro lado, evidências sobre os efeitos e as causas da educação sobre os resultados sociais ainda são limitadas (OCDE, 2010b).

Diante do exposto, não seria possível tratar da inserção da temática ‘tecnologias e educação no contexto superior’ sem mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. No Capítulo IV, art. 43, são apresentadas as finalidades da educação superior, entre as quais destacamos quatro que estão dispostas em oito incisos: I, III, V e VI. Esses incisos são balizadores dessa possível integração sistematizada do uso de tecnologias em sala de aula, uma vez que as instituições e agentes da educação são obrigados a utilizá-las como amparo legal na criação, desenvolvimento e implantação de seus Planos e Projetos Pedagógicos nos cursos de graduação (BRASIL, 2018, s/p).

[...] I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III - **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia** e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive**; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, **integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração**; VI - **estimular o conhecimento dos problemas do**

mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. [grifo nosso].

Considerando esse conjunto de finalidades e amparo jurídico, percebemos o peso que o contexto social exerce na formação profissional de um discente, assim como evidencia os desafios enfrentados pelas instituições e agentes de educação ao longo do processo de construção da aprendizagem e formação desse cidadão humano/social.

Filatro (2004, p. 46-47) indica que a aprendizagem diz respeito à ação de quem aprende (criança, adolescente, jovem ou adulto) e modifica seu próprio comportamento, conduta, conhecimento e crença. Esse processo acontece por livre apreensão da realidade, independentemente do empenho externo de pessoas, grupos ou instituições, pois ocorre por iniciativa voluntária e individual de quem aprende.

Os processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e caóticos, atualizados pelas circunstâncias e curiosidade eventual. O aparecimento dos dispositivos móveis acionou esses processos, pois mediaram o acesso à informação e esta tornou-se livre e contínua, a qualquer hora do dia e da noite, trazendo consigo a instantaneidade (SANTAELLA, 2013, p. 291-292).

Todos esses objetos móveis, além de permitirem o acesso à informação, também são mídias de comunicação que facilitam e instigam a constituição de grupos informacionais de interesse e preocupações comuns. Além disso, despertam no(s) sujeito(s) acionado(s) o desejo de colaboração mútua e consequente aprendizado em grupo.

Churchill e Churchill (2008 *apud* Liaw et al.,) apontam que os dispositivos móveis apresentam cinco benefícios que possibilitam a aprendizagem:

- a) a portabilidade: podem ser levados a diferentes lugares;
- b) interatividade social: podem ser usados para colaborar com outros;
- c) sensibilidade contextual: podem ser usados para encontrar e juntar dados reais ou simulados;
- d) conectividade: permite a conexão aos recursos de coleção de dados e à rede;
- e) individualidade: fornecem degraus para as aproximações à investigação do aprendiz.

A partir dessa descrição, fica claro que o contexto de aprendizagem não é mais o formal e nem o único, onde o discente obrigatoriamente precisava se deslocar diariamente até uma instituição educacional e ali permanecer por horas, a fim de receber um

conjunto de informações e instruções técnicas que lhe garantiria uma perspectiva de vida diferente ou almejada. A aprendizagem que vivemos hoje está facilitada e mediada pela convergência da internet, redes sem fio, equipamentos móveis e inúmeros sistemas e subsistemas (SANTAELLA, 2012).

O *mobile learning* ou *m-learning* é um exemplo de modalidade que se apoia no uso de dispositivos móveis, a exemplo dos *smartphones* e *tablets*, caracterizados pelo acesso à informação e ao conhecimento em qualquer lugar, em qualquer momento, capaz de promover uma aprendizagem contextualizada, trazer conveniência, controle e maior autonomia para o estudante (TRAXLER, 2008, p. 14).

O termo móvel não é apenas uma qualificação para o atemporal conceito de aprendizado, a aprendizagem móvel está emergindo como um conceito inteiramente novo e distinto. [...] Os dispositivos móveis criam não apenas novas formas de conhecimento e novas formas de acessá-la, mas novas formas de fazer arte, comércio e economia. [...] assim, a aprendizagem móvel não diz respeito somente à mobilidade ou aprendizagem como pode ter-se compreendido inicialmente, mas como parte de uma nova concepção da sociedade móvel (PRETTO, 2013, p. 40-45).

Colocando o feixe de luz sobre as salas de aula, na visão de Marques (2016, p. 02) é perceptível que o uso dessas tecnologias/aplicativos nos *smartphones*, *tablets* e computadores pode ser uma boa estratégia pedagógica para desenvolver a autonomia tanto do docente quanto dos discentes, pois, ao usá-los, esses sujeitos se tornam ativos, passam de consumidores de tecnologia para produtores de conteúdo com liberdade criativa, isso sem mencionar que o teor desse conteúdo tem bases empíricas sólidas e autoria de seus criadores (docentes e discentes). Santos (2017, p. 12-14) reitera que o uso dessas tecnologias/aplicativos “na” e “para” a educação é uma forma de incentivo ao estudo, da leitura e da escrita em ambientes on-line, assim como para a pesquisa em redes colaborativas.

Em uma época em que as tecnologias digitais não tinham a penetração, nem a influência que têm em nossas rotinas domésticas ou profissionais, Pretto (1998) já havia se posicionado quanto ao seu uso de uma forma mais abrangente. Para esse pesquisador, não bastava ter/possuir a tecnologia disponível nas instituições de educação, para ele é preciso a integração efetiva destas nos ambientes de sala de aula para então mensurar sua relevância no contexto da aprendizagem escolar. Nesse ponto, entram outras variáveis, como postura e perícia, empatia e treinamento do docente, além de políticas públicas e institucionais que favorecem essa penetração e inserção tecnológica nas instituições de ensino.

3. Propostas pedagógicas de integração do *smartphone* no curso de administração

Em 2003, Mark Prensky foi um dos primeiros estudiosos a propor o uso do celular/*smartphone* em sala de aula. Um ano depois, o mesmo autor ressaltou o potencial do aparelho para promover a aprendizagem, amparando-se no fato de que milhões de pessoas andariam com um computador no bolso, sem se darem conta.

Na reflexão apresentada por Siemens (2004, p. 01), o pesquisador discorre sobre como as necessidades de aprendizagem e seus processos devem refletir o ambiente social vigente. Por isso, apresentamos mais adiante um desenho esquemático com possibilidades de integração do *smartphone*, bem como dez aplicativos, suas potencialidades de usos e propostas direcionadas a um conjunto de atividades em quatro disciplinas do curso de Administração, na modalidade presencial, as escolhas foram retiradas do Projeto Pedagógico do Curso de Administração da Universidade Federal do Maranhão (2006). Entre as disciplinas listamos: a) Gestão de Pessoas; b) Matemática financeira; c) Contabilidade e d) Marketing.

Nas propostas elencadas no Quadro 1 - Proposta de Aplicativos a serem utilizados em Disciplinas do curso de Administração - são apresentadas sugestões tanto de aplicativos como de disciplinas, mas existem outros aplicativos e ferramentas do universo on-line que podem igualmente ser integrados a essas disciplinas e as outras oferecidas na grade do curso de Administração. A(s) escolha(s) fica(m) condicionada(s) aos critérios pessoais, como empatia e perícia do docente com a temática proposta de uso de tecnologias em sala de aula.

Bottentuit Junior (2017, p. 1612) o professor poderá promover atividades tanto no laboratório de informática, quanto dentro de sala de aula. Caso os alunos tenham dispositivos móveis (celulares, *tablets*, *notebook*) e acesso à Internet, eles podem colaborar com o movimento BYOND (*bring your on device*) em sala de aula, onde o professor poderá otimizar e dinamizar suas aulas por meio dos dispositivos dos próprios alunos.

Além das propostas apresentadas, também sugerimos a integração de redes sociais como uma interface aos processos de aprendizagem, pois já que as condições se modificaram é necessário que o campo da educação esteja aberto para uma formação ampla, que atenda às necessidades do mundo contemporâneo, suas complexidades e desafios. Pensando nesse viés, a aprendizagem não pode mais ser tratada como uma atividade individualista, mas de cooperação e interação viabilizada também pelo ciberespaço (CORRÊA; BERWANGER; BOTTENTUIT, 2018, p. 02).

Essa reflexão comunga com o pensamento de Gomes (2016), já que as comunidades de aprendizagem

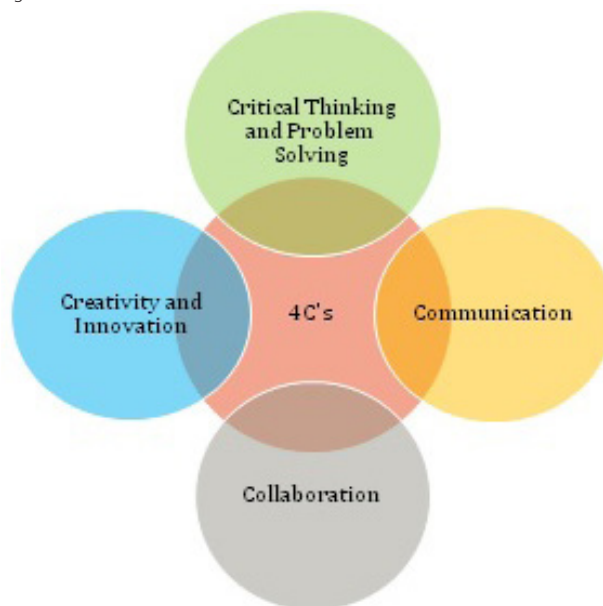
que surgem em decorrência das conexões e redes têm se tornado um importante espaço para a construção de conhecimentos e ampliação de saberes. Para o autor, é necessário que estejamos atentos para a criação de estratégias e construção de sociabilidades em uma contemporaneidade fluída e cambiante.

Ampliando o ponto de vista sobre as possibilidades de uso de redes sociais em processos de aprendizagem, ancoramos nossa reflexão em Santaella (2012, p. 289), segundo o qual aprendizagem “é um processo complexo que envolve fatores sensório-motores, neurológicos, afetivos, emocionais e inter-racionais”. Como a aprendizagem é um processo dinâmico, ativo e complexo, reforçamos que quanto maior for o arsenal de ferramentas disponíveis ao docente e discente em sala de aula, maior será a probabilidade de controle e retenção da atenção desses discentes ao conteúdo apresentado.

Em 2010, a Associação Americana de Gestão (AMA) apresentou um estudo sobre o desenvolvimento de habilidades e competências que se tornariam importantes para as organizações do futuro, principalmente para as instituições de educação. O estudo apresentou quatro pares de competências e habilidades que seriam muito importantes em três e, no máximo, cinco anos. São os chamados 4C's (Figura 1): *Critical Thinking and Problem Solving*; *Communication*; *Collaboration*; *Creativity and Innovation*.

Importamos os 4C's da AMA (2010, p. 8-26) para o universo da educação e apresentamos aqui seus quatro conceitos e algumas utilizações voltadas para esse campo de estudo:

Figura 1. Os 4C's



Fonte: próprios autores

Quadro 1. Proposta de Aplicativos a serem utilizados em Disciplinas do curso de Administração

Contexto da utilização	Aplicativo	Potencialidades	Atividades propostas para disciplinas
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas; Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.		Realiza a edição de vídeos hospedados em diferentes plataformas, por meio da inserção de comentários, perguntas, gravação de áudios explicativos e textos com informações adicionais sobre o conteúdo apresentado. Endereço de acesso: https://edpuzzle.com/	O <i>Edpuzzle</i> é um aplicativo que possibilita aos docentes realizar a interatividade de vídeos, utilizando por meio da edição, a inserção de comentários, perguntas e gravação de explicações ou informação de áudio (voz do professor, se preferir) ou texto; pode ser utilizada como apoio a qualquer disciplina acadêmica. Os discentes, por sua vez poderão responder aos questionamentos propostos pelos docentes sem necessariamente precisar ver o vídeo até o final. Além disso, podem realizar comentários próprios sobre o que viram de relevante no vídeo assistido.
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas e Marketing.		O Toondoo permite a produção de histórias em quadrinhos, utilizando textos, avaliações e ilustrações; é possível divulgar as produções em um site ou blog. Endereço de acesso: http://www.toondoo.com	Possibilita aos docentes e discentes editar e criar Histórias em Quadrinhos online. Essa ferramenta pode incentivar e estimular a criatividade, competências linguísticas e o desenvolvimento de enredos e diálogos, facilitados pela produção de histórias em quadrinhos, como um importante recurso pedagógico. Pode ainda ser utilizado em textos, avaliações e ilustrações de conteúdo em qualquer disciplina. O discente tem total liberdade para criação e personalização de personagens, cenários, textos e enredos.
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas; Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.		O <i>Active Textbook</i> permite que seja realizada a interatividade de texto com extensão (.pdf). Endereço de acesso: https://activetextbook.com/features	Possibilita aos docentes inserir recursos em textos com extensão (.pdf), como: vídeos, hiperlinks, imagens, áudios e questionários sobre o assunto apresentado. Pode ampliar o processo de leitura para um estudo/avaliação simultâneo, potencializando o estímulo pela inserção de outros recursos e promovendo a interatividade entre o discente e o conteúdo do texto.
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas; Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.		O <i>Powtoon</i> é uma ferramenta virtual de edição de vídeos, que permite a criação e edição de vídeos curtos ou longos como a gravação de vídeo-aulas. Endereço de acesso: https://www.powtoon.com/home/	Possibilita aos docentes criar e editar vídeos animados. A característica mais marcante da ferramenta é a possibilidade de criar e editar feitos com animação, transformando a apresentação de um conteúdo em um dinâmico desenho animado.
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas; Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.		O mapa mental permite a memorização, organização e representação da informação com o propósito de facilitar os processos de aprendizagem. Endereço de acesso: https://cmap.ihmc.us/cmaptools/	Possibilita aos docentes e discentes hierarquizar e organizar um conjunto de informações que facilitem o processo de aprendizagem. Em alguns softwares é permitida a inserção de cores, imagens e até sons.
Pode ser integrado a todas as disciplinas. Escolhemos Gestão de Pessoas e Marketing.		O <i>Canva</i> é uma ferramenta que possibilita a criação de peças de design para empresas, mas também pode ser usado pelo público acadêmico por meio dos recursos oferecidos em sua ampla plataforma de imagens. Endereço de acesso: https://www.canva.com/	Permite aos docentes e discentes criar peças de design online (logotipos, cartazes, panfletos, banners, apresentações, cartões, convites, posts, infográficos, etc.).
Pode ser integrado às disciplinas Gestão de Pessoas; Matemática Financeira, Contabilidade e Marketing.		O <i>YouTube</i> possibilita a criação de documentários, videoclipes musicais e vídeos caseiros, além de sua hospedagem e compartilhamento em canais para transmissões ao vivo de eventos e/ou posterior. Endereço de acesso: https://www.youtube.com/?gl=BR	Permite aos docentes e discentes criar canais onde podem hospedar vídeos explicativos, como documentários e tutoriais, a partir do gravador de vídeo dos smartphones. Nos canais ficam disponíveis o histórico de vídeos para visualização posterior ou compartilhamento.

Fonte: próprios autores

O primeiro C - *Critical Thinking and Problem Solving* (Pensamento Crítico e Solução de problemas):

Não precisamos pesquisar a fundo a ligação entre pensamento crítico e educação, pois um é interdependente do outro. O pensamento crítico contribui para o sucesso profissional, mas também para o sucesso na educação superior. Os estudantes e pesquisadores de hoje devem ser ativos pensadores críticos se forem incumbidos a comparar evidências, avaliar reivindicações e tomar decisões sensatas. A criação e desenvolvimento de soluções para problemas complexos exigem concentração e pensamento analítico.

O segundo C - *Communication* (Comunicação):

O estudo apresentado coloca a comunicação como uma das habilidades mais importantes no século XXI, pois é por meio da expressão dos pensamentos e articulação de opiniões que a comunicação motiva outros, por meio do poder do discurso – esse conjunto de habilidades sempre foi valorizado no local de trabalho e na vida pública. Na Educação, embora se enfatize a necessidade de leitura fluente, fala correta e escrita clara, há evidências de que os alunos não estão dominando essas habilidades básicas.

O terceiro C – *Collaboration* (Colaboração): Podemos dizer que o conceito cerne de colaboração é “demonstrar habilidade para trabalhar efetivamente e respeitosamente com diversas equipes”; flexibilidade de exercícios e vontade de ser útil para fazer os compromissos necessários e alcançar um objetivo comum. Atualmente, a colaboração tem sido uma das habilidades essenciais em nossas salas de aula e, por esse motivo, tem sido transportada para a vida como um processo civilizatório. Cinquenta anos atrás, muito trabalho foi realizado por indivíduos que trabalhavam sozinhos, mas hoje não. Muito de todo trabalho significativo é realizado em equipes e, em muitos casos, por equipes globais.

O quarto C - *Creativity and Innovation* (Criação e Inovação): Para trabalhar com criatividade e inovação é necessário que se pense criativamente. Logo, é preciso saber usar várias técnicas combinadas que possibilitem a criação de novas ideias (como *brainstorming*); elaborar, refinar, analisar e avaliar ideias originais para melhorar e maximizar esforços criativos. Algumas características dessa habilidade são: estar aberto e receptivo ao novo; ver o erro como uma oportunidade para aprender; e, o mais importante, entender que a criatividade e a inovação são parte de um processo cíclico, de longo prazo, e com pequenas doses de sucessos e erros frequentes.

Ademais, percebemos uma interdependência de competências e habilidades acionadas constantemente, em várias situações do nosso dia.

Considerações finais

Bennett et al. (2008) defenderam a ideia de haver uma necessidade de mudança profunda nos planos de estudo com a finalidade de beneficiá-los. Hoje, diante da complexidade do cenário apresentado neste estudo, pensamos que há necessidade de realizar muitas mudanças, mas elas devem ser inseridas pouco a pouco. Com efeito, à medida que esses resultados se tangibilizam, seus usos são gradativamente ampliados pelos agentes educacionais. É essa a nossa sugestão: uma sutil mudança a partir da integração do *smartphone* no curso de graduação em Administração.

Formalmente, para que essa integração se torne possível, é necessário a corresponsabilidade, a cooperação e a participação efetiva de todos os agentes da educação, pois não mais acreditamos que a tecnologia seja a chave mestra que resolverá todos os problemas da educação, no máximo, ela será um meio, nem tampouco nos dará soluções prontas para a complexidade que envolve o processo e os sistemas educativos.

Não podemos mais ignorar a sua existência e a ascendência que elas têm em todas as esferas sociais, seja como uma interface de comunicação e relacionamento social, seja como ferramenta de apoio escolar. Acreditamos que aceitar o novo não é desprezar e esquecer o anterior. Hoje, cada vez mais é possível proporcionar um diálogo técnico entre duas ou mais tecnologias, sem que uma exclua a outra. Nossa ideia não é propor rompimento ou divergência com as metodologias educativas praticadas, nossa sugestão é de ampliação desse *mix* metodológico e suas aplicações no contexto educativo do curso de Administração.

No momento em que se faz o investimento de conversão entre as tecnologias móveis e a sala de aula, o professor pode se libertar de moldes engessados iniciados no *layout* da sala de aula (variável mais básica), perpassando pela escolha das metodologias utilizadas, chegando à postura desses docentes e discentes (variável mais complexa).

Diante disso, não é incomum que os modelos tradicionais se choquem com o da aprendizagem com o uso de tecnologia. O que almejamos é a otimização de aprendizagem, seja ela em ambiente formal e/ou informal, desde que se ampliem as possibilidades do docente em fazer uso de metodologias ativas. ■


Notas

¹ O Capítulo IV trata da Educação Superior, especificamente no art. 43, onde são apresentadas as finalidades da Educação Superior.

Referências bibliográficas

- BENNET et ALL. **Children's subjective identification with social groups**: A group-reference effect approach. 2008. Disponível: <https://doi.org/10.1348/026151007X246268>. Acesso em 22 de novembro de 2017.
- BOTENTUIT JUNIOR, J.B. **Verificando os conhecimentos dos alunos com tecnologias digitais**: o aplicativo Kahoot!. 2017. Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2017. Artigo acessado no endereço: https://www.academia.edu/33665451/O_APLICATIVO_KAHOOT_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_VERIFICANDO_OS_CONHECIMENTOS_DOS_ALUNOS_EM_TEMPO_REAL. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílios**. 2015. E-book. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em 18 de fevereiro de 2018.
- _____. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação nº 9.394**, de dezembro de 1996, Capítulo IV que trata da Educação Superior, no Art. 43 (s/p)
- CORRÊA, E. S.; BERWANGER, P.M; BOTTENTUIT J.J.. **Redes sociais no processo educacional**: análise de experiências em diferentes níveis de Comunicação. Artigo apresentado no XXX Colóquio AFIRSE Lisboa (prelo), 2018.
- COUTINHO, C.; LISBOA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v18. n1. 2011.
- COUTO, Edvaldo; PORTO, Cristiane; SANTOS, Edméa. (Org.). **App-learning**: experiências de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2016.
- ESTATÍSTICA DE CELULARES NO BRASIL**, 2017. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/ncel.asp>>. Acesso em 29 de dezembro de 2017.
- FERREIRA, E.. **Jovens, Telemóveis e Escola**. Dissertação de Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2009.
- _____; TOME, I.. **Jovens, Telemóveis e Escola**. Educação, Formação & Tecnologias. 2010. Disponível em <http://eft.education.pt/>, foi acessado em 23 de fevereiro de 2018.
- FILATRO, A. **Design institucional contextualizado**. Educação e tecnologia. São Paulo: Senac, 2004.
- FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **25 Pesquisa de Anual do uso de TI**. Acesso em 18 de outubro de 2017. Acessado no endereço: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11682>.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas, SP: Editora Papirus, 2010.
- LIU, S. et al. Investigation acceptance toward mobile learning to assist individual knowledge management: based on activity theory approach. In: **Computers & Education**, 54, p.446-454, 2010. https://www.researchgate.net/publication/307976853_A_ubiquidade_na_Educacao_a_Distancia_e_as_Tecnologias_de_Informacao_e_Comunicacao_reflexoes_educacionais_contemporaneas. Acesso em janeiro de 2018.
- MARQUES, J. Z; MARQUES, K. C. D. **A utilização de aplicativos por meio de smartphone como possibilidades para o Ensino de Química**. XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ) Florianópolis, SC, Brasil – 25 a 28 de julho de 2016
- MOURA, A.M.C. **Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em Mobile Learning**: Estudos de Caso em Contexto Educativo, 2010.
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Competências para o progresso social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- PREPARING 21st Century Students for a Global Society**: An Educator's Guide to the "Four Cs" 2010. Disponível <http://www.nea.org/assets/docs/A-Guide-to-Four-Cs.pdf>. Acesso em julho de 2017. PRENSKI, Marc. But the Screen Is Too Small... "Sorry, "Digital Immigrants" – Cell Phones – Not Computers – Are The Future Of Education. [S.l.:s.n.], 2003
- PRENSKI, Marc. But the Screen Is Too Small... Sorry, Digital Immigrants – Cell Phones – Not Computers – Are The Future Of Education. [S.l.:s.n.], 2003.
- PRETTO, N.de L. **Uma escola sem/com futuro**: Educação e Multimídia. 8ª edição, Editora da Universidade Federal da Bahia. Bahia-SA. 2013, p.41-42.
- PROJETO Pedagógico do Curso de Administração da universidade Federal do Maranhão**. Disponível em <http://www.ufma.br/porta-luFMA/arquivo/UPhgd9MGXoHt9U3.pdf>. Acessado em 23 de fevereiro de 2018.
- RELATÓRIO** aponta Brasil como quarto país em número de usuários de internet. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>. Acesso em 19 de fevereiro de 2018.
- SIEMENS, G. **Conectivismo**: uma teoria para a aprendizagem na idade digital. 2004.
- TELECO. **Estatísticas de celulares no Brasil**. [S.l.]: Teleco, 2017. Disponível em: <<http://www.teleco.com.br/ncel.asp>>. Acesso em: 28 de set. 2017.
- TRAXLER, J.. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: the moving finger writes and having writ. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, 8(2). 2007. Disponível em <http://www.educause.edu/Resources/DefiningDiscussingandEvaluating/161878>, foi acessado em 28 de fevereiro de 2018.

■ O conhecimento da linguagem hipertextual e sua importância no contexto educacional sob a ótica docente

 *Adriana Alves de Moura* *
Gleis Jesus de Queiroz **

Resumo: As mudanças crescentes e constantes causadas pela presença e avanço das tecnologias digitais impactam também a educação e trazem novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, o hipertexto se apresenta como uma nova forma de leitura, não linear, mais dinâmica e mais atrativa aos jovens. O presente artigo tem por objetivo verificar o conhecimento dos professores acerca da linguagem hipertextual – uma abordagem reflexiva acerca das implicações educativas do hipertexto e sua importância nas diversas leituras dos nossos alunos nativos digitais. O exame realizado por meio de abordagem qualitativa e exploratória revelou que a maior parte dos professores entrevistados já conhecia o que é hipertexto, contudo acreditam que seus alunos, apesar de nativos digitais, não estão familiarizados com esse recurso em suas produções textuais – embora demonstrem curiosidade e interesse. Acreditam, também, que é possível usar a linguagem hipertextual em sala de aula.

Palavras-chave: Hipertexto, Tecnologias digitais, Educação, Formação Continuada.

* *Adriana Alves de Moura* é graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília - UCB (1994), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Católica de Brasília-UCB (1996) e em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC- RJ (2011), e mestre em Educação na área de Educação, Tecnologias e Comunicação pela Universidade de Brasília- UNB (2015). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: adrianamoura@edu.se.df.gov.br.

** *Gleis Jesus de Queiroz* é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília - UCB (2009), e especialista em Tecnologia na Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ (2013). Professora na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: gleis.queiroz@edu.se.df.gov.br.

Introdução

O fazer, o criar, o pensar, as formas de armazenar dados, o transmitir informações e o ato de comunicar-se não são feitos da mesma forma que alguns anos atrás. Todas essas ações, atualmente, podem acontecer de forma mais rápida, flexível e até compartilhada. São as tecnologias digitais transformando, cada dia mais, o nosso cotidiano. Nessa esteira, Abranches (2003) afirma que, a partir da ampliação da presença das tecnologias de comunicação e informação, uma nova visão de mundo está sendo criada.

Essas mudanças não poderiam deixar de impactar também a educação e o processo de ensino e aprendizagem, trazendo a necessidade de que os professores questionem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas, bem como busquem melhor capacitação para lidar com essa nova realidade, de forma que acompanhem seus alunos, os nativos digitais – aqueles que, segundo Prensky (2001), aprenderam de forma natural a linguagem digital dos computadores, videogames e internet.

A partir dessa necessidade, professores da rede pública de educação do Distrito Federal participaram de um curso intitulado “Educando com Tecnologias”, ofertado por um dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) do DF.

Os CRTEs, antigos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), são uma iniciativa do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), instituído em abril de 1997, e reformulado posteriormente em 2007, com a finalidade de promover o uso pedagógico das tecnologias aplicadas à educação. O curso supracitado se baseia nos materiais desenvolvidos para os cursos desse programa e um dos conteúdos abordados neste material é o hipertexto. Ao final da aula sobre esse recurso espera-se que professor seja capaz de:

- Identificar no hipertexto um novo espaço para a escrita;
- Navegar por um hipertexto;
- Refletir sobre a importância do hipertexto para novas informações e conhecimentos amplos e diversos;
- Identificar vantagens e desvantagens na utilização de hipertexto;
- Reconhecer a importância de utilizar hipertexto nos processos de aprendizagem.

Com vistas à promoção de uma discussão sobre o uso pedagógico das tecnologias, este artigo pretende analisar se os professores que participaram do curso supracitado conhecem a linguagem hipertextual e se consideram possível trabalhar com este recurso em sala de aula.

Desta feita, serão objetivos específicos deste estudo:

- Identificar o grau de conhecimento do professor cursista sobre a linguagem hipertextual e suas características;
- Analisar, pelo olhar do professor, o nível dos alunos em relação à linguagem hipertextual;
- Investigar a intencionalidade do professor cursista na aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre o tema.

1. Hipertexto: história e conceito

Acredita-se que a “paternidade” da ideia de hipertexto seja do pesquisador norte-americano Vannervar Bush, mas que o “batismo” dessa ideia tenha sido feito por Theodore Nelson (Ribeiro *apud* Gomes, 2011, p. 120).

Bush passou a ser considerado o “pai” da ideia de hipertexto após a publicação do artigo “As we may think”, na revista *The Atlantic Monthly*, em julho de 1945, no qual abordava inúmeras invenções científicas resultantes do esforço de guerra dos Estados Unidos e invenções que, no pós-guerra, poderiam ajudar os seres humanos a viver melhor. Esse artigo foi publicado em uma espécie de microfilme extensor de memória, que serviria tanto para guardar quanto indexar e buscar, de maneira inteligente e quando necessário, a informação solicitada.

Nelson, em 1965, em uma conferência nacional da *Association for Computing Machinery*, apresentou o trabalho intitulado “Xanadu”, onde definiu como hipertexto algo muito parecido com a ideia de Bush. Posteriormente, em entrevista, ele afirmou que desenvolveu o hipertexto a partir de uma necessidade sua de ler e escrever, para o seu trabalho, de forma não linear e que permitisse mover e editar partes dos textos de forma mais fácil que na escrita linear impressa ou manuscrita.

Para Ribeiro (2006):

O nome hipertexto teria sido cunhado para batizar um sistema mecânico em que as informações se ligassem por meio de links navegáveis, ou seja, uma espécie de mapa com percursos variados conectados por pontos acessíveis. Construído o objeto dessa maneira, o leitor ou o usuário poderia acessar partes do sistema em qualquer ordem ou, dito de melhor maneira, em uma ordem que refletisse uma organização mais “pessoal” e menos enquadrada do que outros ambientes de texto. De certa maneira, Nelson idealizava uma maneira “customizada” de ler e escrever (p. 3).

Assim sendo, podemos conceituar hipertexto como um texto virtual, unicamente, caracterizado pela presença de links, seja em forma de palavras, imagens, sons, etc., que remeterá o leitor a outros textos, sendo que a navegação por esses links pode ser feita da forma como o leitor preferir (ou até mesmo não ser feita).

1.2 O hipertexto como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem

Um dos espaços privilegiados de interação humana agora é o ciberespaço, segundo Levy (2000), que já possui grande importância nos âmbitos científicos e econômicos – importância que está progressivamente se estendendo também aos domínios políticos, estéticos e pedagógicos. É um espaço em que todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata.

Nessa esteira, os textos podem ser interpretados como mensagens não fixas, apresentando inúmeras possibilidades de direções a serem tomadas, colocando o leitor numa posição ativa, deixando-o participar da redação desse texto, colocando-o em busca de informações e de conhecimento.

Nas palavras de Silva (2005):

O professor constrói uma rede (não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar [...] estimula cada aluno a contribuir com novas informações e a criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como co-autor do processo de comunicação e de aprendizagem (p. 64).

Adicionalmente, de acordo com Coscarelli (2009):

Os alunos precisam saber navegar, encontrar e selecionar informações relevantes para os seus propósitos, além de ser capazes de localizar informações, fazer vários tipos de inferência, reconhecer efeitos de sentido, estabelecer relações lógico-discursivas, entre outras (p. 553).

Sobre o papel do professor frente a esse recurso, Silva (2001) recomenda experimentá-lo e conhecê-lo, pois propicia um ambiente conversacional tão importante na era das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC). Cabe mencionar que essa expressão passou por uma atualização e atualmente chama-se Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) – a fim de especificar que se trata dos recursos digitais.

Para Jacquinot (2009), o papel do professor diante dos novos meios digitais resume-se a dois campos: 1) o da literacia informacional, em que o mesmo deve estar em constante formação para auxiliar o seu aluno na realização de um dever que aborde recursos digitais ou via internet, tornando-o competente e seguro nesta área; e 2) a educação na mídia internet, pois “não se nasce internauta, torna-se um” (p. 180). Neste segundo ponto, ter acesso fácil à informação não significa que esse conhecimento o faça dominador das ferramentas disponíveis e suas funções neste ambiente. Então, a construção social coletiva é uma proposta que vai ao encontro dessa nova geração de estudantes, onde cada um compartilha o que sabe e aprende com os demais,

em conjunto. A internet e os novos dispositivos auxiliam nesta construção com a possibilidade de links diversos e novos caminhos.

2. Metodologia

Na medida em que o desenvolvimento tecnológico avança, a leitura e a escrita também ganham novos aspectos que se tornam relevantes, como os formatos textuais marcados por elementos linguísticos e textuais-discursivos resultantes da web, que tem ganhado importância em pesquisas. Muitos trabalhos já foram realizados na busca de compreender essa temática (COSCARELLI, 2005; MARCUSCHI, 2001).

Atento às demandas atuais, o Curso Educando com Tecnologias prevê nos seus módulos a discussão, a criação e a reflexão sobre esses temas nas práticas em sala de aula.

A partir da experiência vivenciada pelos professores cursistas e pelo entusiasmo demonstrado por eles em relação ao tema da aula: “Internet, Hipertexto e Hipermídia”, em que abordamos a linguagem hipertextual, emergiram algumas indagações, pois

A maneira particular pela qual o indivíduo reage aos fatos, à cultura em que vive, à ciência, ao quadro de referência de outras ciências e às observações constitui também fonte de novas hipóteses (LAKATOS; MARCONI, 2003. p. 135).

Então, diante dessa particularidade e como fonte de partida para nossa investigação, formulamos as seguintes questões: Como o professor percebe a leitura dos alunos (a maioria nativos digitais) que utilizam a Internet para suas pesquisas, trabalhos e entretenimento, uma vez que este é um local em que a linguagem hipertextual é uma das características predominantes? O professor tinha conhecimento para transformar seus textos em novos formatos, cheios de links e elos que ampliam a leitura, ou seja, num hipertexto? Essa mudança pode atrair nossos alunos às leituras tão necessárias para aquisição de conhecimentos?

Esses questionamentos impulsionaram uma pesquisa de campo, exploratória, que teve seu início numa das aulas do curso de formação.

2.1 A prática

Em uma das aulas ministradas no Curso Educando com Tecnologias, no ano de 2017, o tema hipertexto foi explorado. A introdução ao assunto deu-se pela navegação em hipertextos e através da análise de sites como *wikipédia* e *álbum palavra*, que serviram de aporte para as atividades propostas.

Logo após a navegação, exploração de informações e seleção das mais significativas, partiu-se para a criação de textos lineares sobre temas diversos e sua

transformação em um hipertexto com a inserção de links de outros textos, músicas, vídeos com o uso do editor de texto (Writer) – um momento de conhecimento e prática. A etapa seguinte foi, como tarefa de casa, a criação individual de um hipertexto com tema pré-definido durante nosso encontro presencial: Elementos da natureza e da humanidade. Foram produzidos dezesseis hipertextos.

Posteriormente a toda essa dinâmica, o objetivo era refletir sobre a prática em busca de novos conhecimentos, a partir da concepção da prática-reflexiva: ação-reflexão-ação, segundo Alarcão (1996). O desafio foi pensar na vivência de criar seus hipertextos, nas habilidades exigidas para construir uma nova forma de textos e as ações que são necessárias, adequando-as à realidade dos contextos escolares, respeitando as peculiaridades e anseios dos estudantes.

O levantamento de dados foi pelo contato direto nas aulas, por meio de debates e discussões acerca do conteúdo, durante a criação dos hipertextos, além do uso do questionário on-line para coletarmos pontos que atendessem às nossas indagações.

Para a presente investigação qualitativa, houve a exploração da linguagem hipertextual, do retrospecto, passando pela criação individual dos participantes até a sua reflexão no âmbito educacional; após a apresentação do instrumento de pesquisa, um questionário padrão elaborado no Google Drive e disponibilizado on-line, respondido por onze professores que atenderam ao nosso convite e expuseram suas opiniões acerca do tema.

3. Resultados e discussões

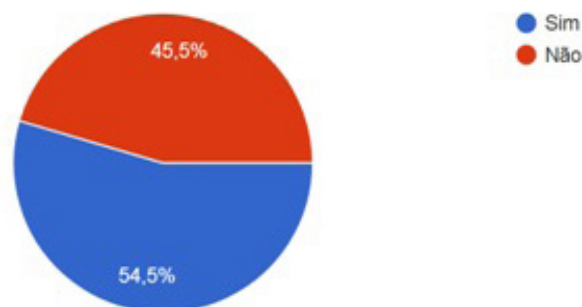
Segue os resultados obtidos pelo instrumento utilizado, o questionário on-line. A primeira questão visava identificar o grau de conhecimento acerca da linguagem predominante na Internet. Segue a pergunta em questão:

- A linguagem na Internet tem suas características e está se tornando um novo modelo de comunicação. Os vários links ou janelas possibilitam outras leituras, não lineares. Antes da nossa aula sobre Hipertextos, você sabia que esses textos eram chamados assim: HIPERTEXTOS?

De acordo com os dados apresentados no gráfico 1, há quase uma equidade nas respostas. O que infere afirmar que o tema ainda é relevante para a formação relacionada às TIC no contexto educacional.

A segunda pergunta, no formato discursivo, buscou abordar a experiência dos professores nas criações dos seus hiperlinks. Segue suas respostas:

Gráfico 1. Conhecimento sobre Hipertexto



Fonte: Próprias autoras

1. Incrível, a experiência foi boa.
2. A experiência foi muito interessante pois aprendi a desenvolver uma atividade criativa e interativa com os alunos.
3. Foi uma ótima experiência e um grande aprendizado.
4. Apesar de saber sobre os hipertextos, ainda não havia criado os meus. próprios. Achei interessante porque dentro de um texto, você abre um leque de possibilidades e cria diversos significados.
5. Foi muito prazeroso e interessante.
6. Já conhecia a leitura de hipertextos mas nunca tinha escrito um. Levarei esta experiência na minha vida profissional para sempre.
7. Foi uma ótima experiência, pois dá, ao leitor, a oportunidade de compreender globalmente o texto.
8. Considero um trabalho muito interessante, pois possibilita a todos nós um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto em questão. Além disso desenvolve a nossa criatividade e um olhar mais ampliado sobre os assuntos.
9. Foi uma experiência riquíssima!!! Achei uma forma bem interessante de trazer outros assuntos e pesquisas por meio de um texto principal. Realmente, todos os textos se tornam interativos.
10. Foi gratificante e enriquecedor.
11. Eu amei... será de muita valia nas minhas atividades profissionais.

Para auxiliar nossa análise, destacamos as palavras que consideramos mais significativas nas frases. E, ainda, utilizamos a técnica da nuvem de palavras para evidenciar os termos mais citados pelos participantes:

Nota-se que as duas palavras em evidência expressam, juntas, o que a maioria dos participantes considerou acerca da criação dos hipertextos: Experiência interessante. Podem-se perceber ainda nichos pequenos de palavras que significam muito, tais como: “a possibilidade principal é desenvolver interatividade”; ou, ainda, “aprendi a compreender formas diversas”.

Dando continuidade a nossa investigação, a pergunta

seguinte destaca algumas características do espaço cibernético, apresentadas por Lévy (2000, p. 13), “[...] todas as mensagens se tornam interativas, ganham uma plasticidade e têm uma possibilidade de metamorfose imediata”:

- Do montante de onze respostas, apenas um disse desconhecer. Todos os demais declararam já ter percebido tais características no seu cotidiano. Observe algumas afirmativas dadas:

1. Sim, as informações vindo de várias fontes e tipos de mídia proporcionam uma amplitude de pensamento e possibilidade.
2. Sim, é possível perceber essa interação e possibilidade de metamorfose imediata. Podemos integrar texto, imagem, vídeo e som oferecendo ao texto a possibilidade de multimodalidade.
3. Claro. O hipertexto dá uma vida aos textos, trazendo diversas possibilidades e interpretações ao mesmo.

Buscou-se também colher dos colaboradores dessa pesquisa o seu conceito de hipertexto após as nossas práticas e estudos, o que resultou em alguns conceitos bem amplos e outros mais poéticos, que expressaram bem a sua definição. Destaque aos expostos aqui:

1. Hipertexto é dar vida ao que antes era apenas algumas palavras “pretas” sobre um fundo “branco”.
2. O conceito sobre o hipertexto é possibilitar ao indivíduo a capacidade de ampliar o conhecimento de forma criativa e dinâmica.

A divulgação de cada hipertexto produzido foi através do Google sites. Essa atividade permitiu conhecer mais um recurso da Internet e ainda os hipertextos dos colegas de turma. Com o intuito de saber sobre o que acharam dessa ação, perguntamos:

- O que você achou da publicação do nosso site com as produções de cada um?

No intuito de destacar dados relevantes que possam enriquecer nossa leitura crítica acerca das respostas dos participantes, os termos em **negrito** trazem significações latentes. Destacamos três categorias: **prazer**, **criatividade** e **interesse**. Categorias que expressam que as atividades propostas nessa aula cumpriram o seu objetivo no formato de aprendizagem criativa, conforme proposto por Mitchel Resnick (2006), ilustrado no quadro 1.

Posteriormente, toda a abordagem voltou-se para o professor. Propusemos um espaço para esse agente pensar no seu aluno e nas suas habilidades hipertextuais, já que a maioria destes pode ser considerada nativos digitais. A seguir, as questões que trataram essa temática:

- Com sua experiência em sala de aula e com o convívio com seus alunos, responda: Você, professor(a), percebe que seus alunos possuem domínio sobre a escrita eletrônica e suas especificidades, como: suas ligações hipertextuais, com

Prazer	Criatividade	Interesse
Achei fantástico e muito criativo nosso site com todos os hipertextos sobre a natureza. Eu os considero como uma obra de arte. Tive muito orgulho de mim mesma, ao ver minha produção textual. E acredito que meus alunos tiveram essa mesma sensação ao criar o seu Hipertexto. É uma experiência muito válida! Eu gostei muito de usar todas essas ferramentas digitais: blog, site, hipertexto, Google site, slides, para minhas produções textuais. Com certeza, uma forma prazerosa para trabalhar a linguagem escrita.	Cada trabalho apresentado demonstra criatividade e possibilita informações inovadoras para que nós professores possamos introduzir tais ideias na nossa prática pedagógica.	Eu achei enriquecedor
	Achei o máximo, pois acabou eliminando textos e hipertextos produzidos de formas diversas,	Muito legal é interessante .
	O site parece um grande hipertexto .	Foi bem interessante .
	Considero todos os trabalhos criativose bastante interessante para ampliar o conhecimento.
	Criativo e coerente.	Um hipertexto interessante .
		Achei muito interessante . A multiplicidade de temas, o olhar de cada um em sua(s) área(s) de interesse mostra um pouquinho da personalidade dos integrantes deste curso.

66

acesso rápido de conteúdos além dos conteúdos no texto-base (originário)?

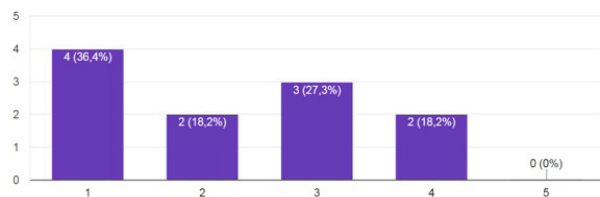
Notamos que 72% dos professores não identificam essas habilidades em seus alunos ou, ainda, que eles não demonstram tais conhecimentos, apesar de serem nativos digitais. Do total, 18% acreditam que os mesmos já possuem essas habilidades ou estão adquirindo e 10% não souberam opinar.

Ilustrando, segue algumas respostas:

1. De forma alguma. Apesar de ter nascido na era digital, não conseguem explorar a infinidade de recursos disponíveis nas redes.
2. Infelizmente, muitos de nossos alunos não têm esse conhecimento e domínio sobre a escrita eletrônica e suas especificidades. Muitos apenas têm acesso à Internet por meio de aparelhos eletrônicos, celulares, mas não têm computadores e na escola, as atividades, usando a tecnologia eletrônica são muito poucas. Nós, professores, precisamos nos questionarmos a respeito de como trabalhar melhor a produção de texto, por meio das ferramentas digitais, visto que a Internet vem criando novos hábitos de comunicação entre as pessoas por meio da escrita. A Internet pode trabalhar a linguagem escrita de uma forma prazerosa.
3. Percebi que mais de 70% dos meus desconhecem os recursos citados.

Na sequência, observe como os participantes da pesquisa consideram o grau em que a maioria dos seus alunos está quanto à produção de hipertextos (a escala era 1: para nenhuma produção, até 5: para excelentes produções).

Gráfico 2. Produção hipertextual dos alunos



Fonte: Próprias autoras

O gráfico 2 reforça as respostas dadas anteriormente. Apesar de nativos digitais, os alunos, segundo os professores, não dominam as habilidades oriundas da Internet para criação de ótimas produções hipertextuais. Eles avaliam que todos possuem capacidade e motivação para explorar mais os recursos que a Web oferece.

Como forma de aferir se nossos professores-cursistas possuem a motivação de explorar em suas aulas futuras o hipertexto, indagamos:

Gráfico 3. Perspectiva de utilização em sala de aula



Fonte: Próprias autoras

- A partir dessa atividade, você nota possibilidades de colocar em prática com seus alunos, os temas estudados com a criação de hipertextos?

Percebemos, através gráfico 3, que a formação, além de propiciar ao professor conhecimento, criação de um hipertexto e reflexão, conseguiu incentivá-lo a colocar esse instrumento em prática nas suas aulas.

Algumas das justificativas foram:

1. Tornam as aulas mais dinâmicas e criativas;
2. Proporciona a vinculação de diversas informações, aprimorando o conhecimento e o processo da aprendizagem para os alunos .
3. A produção de texto com ou sem hipertextos deve ser uma das metodologias que todos os professores devem adotar em sala, independente da disciplina ministrada, pois somos um país que lê e escreve muito mal, o que ocasiona a baixa compreensão de leitura. Temos como educadores a missão de promover ações que seja transversais a disciplina ministrada em sala.

A afirmação sobre a impossibilidade de se colocar em prática com os alunos o uso da linguagem hipertextual foi feita pelos entrevistados que atuam no Centro de Ensino Especial.

Conclusão

O percurso adotado no presente artigo buscou conhecer a linguagem hipertextual dos professores cursistas de uma turma de formação do CRTE e se os mesmos idealizam usar esse recurso em suas salas de aula com seus alunos.

Todas as ações colocadas em prática visavam pensar na convergência digital, tão presente no nosso cotidiano. Um texto aberto a novas mídias e caminhos, com o uso de som, imagem e textos, que exige do nosso leitor outras habilidades: atenção, criticidade, criatividade e atuação.

Além de ações reflexivas, a criação dos hipertextos proporcionou conhecimento e autonomia na forma de novos caminhos de leitura aos nossos professores. No decorrer de todo esses procedimentos, percebemos um

professor mais entusiasmado com as suas descobertas e potenciais antes desconhecidos. Isto ficou evidente na forma simples com que participantes abraçaram o tema da aula e, a partir dessa experiência, se tornaram mais confiantes para trabalhar com este recurso em suas aulas, com seus alunos.

Em outro momento, o professor foi convidado a pensar sobre as características hipertextuais dos seus alunos e a constatação foi que os estudantes possuem habilidades tecnológicas e identificam os links nas diversas navegações na Web. No entanto, não sabem como criar seus hipertextos. Considerando que muitos alunos são nativos digitais, os professores acreditam que, se forem propostas

atividades que envolvam esses conceitos, os mesmos não terão dificuldades em assimilar e fazer suas próprias criações – uma construção social coletiva pode auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados expostos aqui reiteram estudos realizados por Coscarelli (2009), sobre a importância de propiciar formações continuadas acerca desse tema aos professores, para que os mesmos possam explorar em suas atividades em sala de aula com seus alunos. Espaços de criação e reflexões acerca da hipertextualidade tornam-se assuntos necessários nesta era de convergência, a fim de auxiliar os estudantes a se tornarem leitores mais críticos e atentos, bem como produtores de textos mais próximos dos contextos em que vivem. ■

Referências bibliográficas

- ABRANCHES, Sérgio. **Modernidade e formação de professores**: a prática dos multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional do Nordeste e a informática na educação. Universidade de São Paulo. 2003. Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22052003-061449/pt-br.php>>. Acesso em 29/05/2018.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- BRASIL. **Portaria nº 522, de 09/04/1997**. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo.
- _____. **Decreto nº 6.300, de 12/12/2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – Proinfo.
- COSCARELLI, Viana Carla. Textos e Hipertextos: Procurando o equilíbrio. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/06.pdf>>. Acesso em: 26/05/2018.
- JACQUINOT-DELAUNAY, Geneviève. Convergência tecnológica, divergências pedagógicas: algumas observações sobre os “nativos digitais” e a escola. In: BARBOSA, Marialva; FERNANDES, Márcio; MORAIS, Osvando José de (Org.). **Comunicação, educação e cultura na era digital**. São Paulo: Intercom, 2009. (Coleção Intercom de Comunicação, n. 23). Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/4112bf03387cdc4babdbe43f801a6e0c.pdf>>. Acesso em 02/06/2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo, Editora Atlas S.A., 2003.
- LÉVY, Pierre. A emergência do cyberspace e as mutações culturais, In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre, Artes e Ofício, 2000.
- PRENSKY, Marc. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, Outubro 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. <http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf>. Acesso em 02/06/2018.
- RESNICK, Mitchel. **Repensando o Aprendizado na Era Digital**. WorkShop: Scratch Cricket: novos ambientes de aprendizagem e de criatividade. Bradesco Instituto de Tecnologia - Campinas, fevereiro de 2006.
- RIBEIRO, Ana Elisa. **Leituras sobre hipertexto**: trilha para o pesquisador. Disponível em <<http://decampinasoes-te.edunet.sp.gov.br/tics/Material%20de%20Apoio/Coletania/unidade2/leiturasobrehipertexto.pdf>> Acesso em 29/07/2018.
- SILVA, Marcos. **A Internet e inclusão**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. p. 62-68. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf>>. Acesso em 10/06/2018.
- _____. **Sala de Aula Interativa**: a Educação Presencial e à Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania. Disponível em <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>>. Acesso em 10/06/2018.
- ZANON, Valdirene dos Santos; WINCK, Ana Trindade. **A utilização do hipertexto como ferramenta na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem em arte**. Disponível em <http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/11810/Zanon_Valdirene_dos_Santos.pdf?sequence=1>. Acesso em 29/05/2018.

Tecnologias no ensino da Matemática: Formação continuada de professores em EaD para uso do software GeoGebra



Cleia Alves Nogueira *

Maria Dalvirene Braga **

Antônio Villar Marques de Sá ***

Resumo: O presente artigo tem por objetivo apresentar as concepções de um grupo de professores de Matemática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre sua participação em uma formação continuada na modalidade a distância para o uso do software GeoGebra como ferramenta pedagógica. O curso Aprendendo Matemática com o Software GeoGebra (AMSG) contou com um total de 25 participantes. A pesquisa foi realizada com a aplicação de um questionário on-line enviado por e-mail e os dados coletados foram analisados segundo a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011). A partir dos dados, determinaram-se categorias e subcategorias que revelaram as concepções dos professores sobre o curso AMSG, bem como sobre o uso deste software para o ensino da Matemática. Conforme a análise, entendemos que o curso AMSG atendeu aos objetivos propostos de formação dos professores de Matemática, permitindo aos participantes aprenderem a utilizar uma ferramenta tecnológica capaz de auxiliar os estudantes na (re)construção de conceitos matemáticos de modo dinâmico, por meio de um caminho viável de autoformação, respeitando-se o ritmo e o tempo disponível do professor participante do curso. Concluímos, ainda, que as ferramentas fóruns de discussão e as videoaulas, disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), promoveram o processo de aprendizagem dos participantes, auxiliando-os nas construções realizadas no decorrer do curso, promovendo as interações necessárias entre formadores e cursistas, como discussões relativas às descobertas ou dificuldades encontradas nas tarefas.

Palavras-chave: Matemática. Formação Continuada. EaD. GeoGebra.

* Cleia Alves Nogueira é licenciada em Matemática, e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas – (Geppesp/UnB), Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica (Gepal/UnB) e Grupo de Investigação em Educação Matemática da Universidade de Brasília – (Giem/UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: cleianog@gmail.com.

** Maria Dalvirene Braga é licenciada em Matemática, e mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Integrante do Grupo de estudos e pesquisa profissão docente: formação, saberes e práticas – (Geppesp/UnB), e Grupo de Investigação em Educação Matemática da Universidade de Brasília – (Giem/UnB) Professora Aposentada da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e educadora on-line da Universidade Aberta do Brasil/UAB/UnB. Contato: dalvirenebraga@gmail.com.

*** Antônio Villar Marques de Sá é graduado em Matemática pela UnB, e doutor em Ciências da Educação pela Université de Paris X - Nanterre (França). Pesquisador líder do Grupo Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq / UnB). Professor Associado 4 da Faculdade de Educação da UnB. Contato: villar@unb.br.

1. As tecnologias digitais como parceiras no processo de ensino e aprendizagem

É bem sabido que a sociedade atual vive rodeada de tecnologias e que, sem elas, não conseguiremos ou teremos muitas dificuldades para realizar várias atividades que hoje desempenhamos com total autonomia, como por exemplo: depósitos em caixas eletrônicos, transferências ou compras pela *internet*, digitalização e envio de documentos, além de muitas outras ações.

Quando nos referimos à escola, sempre escutamos ou vemos que a escola continua a mesma, que é resistente a mudanças e que toda sua estrutura continua igual ao que víamos há muitos anos. Não podemos negar que essa realidade se faz presente ainda hoje e, por esse motivo, o aumento de discussões em prol de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, aliado a recursos tecnológicos ou não, se faz cada vez mais urgente e permanente.

Para Braga e Nogueira (2017, p. 33) enfrentar o volume de informações em decorrência das tecnologias:

É um desafio que coloca novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos, mas de considerar que a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Deste modo, existe a necessidade de mais discussões que tragam como foco o uso de tecnologias digitais com o propósito de melhorar o desenvolvimento cognitivo de nossos estudantes, uma vez que toda sociedade já vive inserida em um mundo tecnológico e, sendo assim, devemos utilizar esses recursos a nosso favor.

Para iniciarmos a discussão a respeito do processo de ensino e aprendizagem aliado às tecnologias digitais, precisamos considerar como ponto de partida a formação dos docentes, pois, sem estes agentes, não alcançaremos os objetivos necessários para uma educação com mais qualidade.

No que diz respeito à formação de professores para o ensino da Matemática, Pais (2006) citou que essa disciplina é capaz de contribuir na formação intelectual do estudante, mas que esse argumento por si mesmo, não assegura a realização dos objetivos previstos. Ressaltou ainda que:

Há uma grande distância entre o que pode ser realizado em termos de objetivos e a efetiva realização do possível. A superação dessa distância possivelmente depende de muitas variáveis: formação de professores, redefinição de métodos, expansão dos atuais campos de pesquisa, criação e diversificação de estratégias, incorporação do uso qualitativo das tecnologias digitais e, ainda de uma boa dose de disponibilidade para revirar concepções enrijecidas pelo tempo (PAIS, 2006, p. 13).

Apresentamos, então, as concepções de um grupo de professores de Matemática, participantes do curso Aprendendo Matemática com o software GeoGebra (AMSG), a respeito da experiência de participar de uma formação continuada em Educação a Distância (EaD) em uma plataforma on-line e do uso deste programa para o ensino da Matemática. O curso foi ofertado por um dos Centros de Referência em Tecnologia Educacional do Distrito Federal, (CRTE¹) cuja principal atribuição é a formação continuada de professores para a utilização de tecnologias em suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada em 2017, com duas turmas, com o total de 37 inscritos e 25 participantes. Do total, 12 atuam nos Ensino Fundamental – Anos Finais e 10, no Ensino Médio.

1.1 Tecnologias Digitais como suporte para o ensino da Matemática

O ensino da Matemática tem se tornado um grande desafio para os docentes da área. Os estudantes, na maioria das vezes, se mostram desinteressados pelas atividades desenvolvidas em sala de aula, cada vez mais dispersos e envolvidos com as tecnologias digitais, como computadores, celulares e redes sociais. As aulas tradicionais não motivam os estudantes ao ato de aprender e os docentes, em geral, não conseguem entender que seu papel mudou de mero transmissor de conhecimento para aquele que ensina. Freire (1996, p. 47, grifo do autor) destacou que “Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a *de ensinar e não a de transferir conhecimento*”. A necessidade de um profissional com este perfil está cada vez mais presente dentro das salas de aula, de modo a tornar aquele espaço convidativo aos estudantes.

Moran (2012, p. 8) nos convidou a pensar neste espaço como um lugar capaz de “oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Milhões de alunos estão submetidos a modelos engessados, padronizados, repetitivos, monótonos, previsíveis, asfixiantes”.

As salas de aulas estão distantes desse perfil e, em particular, as de Matemática; pois fogem, na maioria das vezes, de uma aplicação prática no dia a dia dos estudantes, tornando a aula mera repetição de exercícios que não oportunizam a eles o desenvolvimento de suas potencialidades. Para Skovsmose (2015), no momento em que a Matemática torna nossos estudantes repetidores de exercícios, acabamos por despotencializar suas ações; mas ao permitirmos que eles desenvolvam sua

autonomia e criatividade, contribuímos para o desenvolvimento de uma cidadania crítica que os potencializa.

O desenvolvimento desta autonomia no estudante depende de um docente pesquisador, que se coloca disponível a aprender e a mudar sempre que necessário. Freire (1996, p. 29) nos trouxe novamente o perfil deste docente quando chamava a atenção para a relação ensino-pesquisa e pesquisa-ensino, destacando que estes fazeres encontram-se “um no corpo do outro”. Ainda segundo Freire (1996, p. 32):

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dentro da necessidade de um professor que seja pesquisador, nos vemos diante de um profissional que precisa buscar alternativas para melhoria de suas aulas e, consequentemente, do processo de ensino e aprendizagem. Diante destas alternativas, ressaltamos mais uma vez o ensino da Matemática aliado às tecnologias digitais e, no caso deste estudo, ao computador e aos softwares dinâmicos². Ponte (1995) ressaltou que o uso de tecnologias no ensino da Matemática trouxe vários ganhos ao processo de ensino e aprendizagem, entre eles, “um crescendo de interesse pela realização de projectos e actividades de modelação, investigação e exploração pelos estudantes, como parte fundamental da sua experiência matemática”.

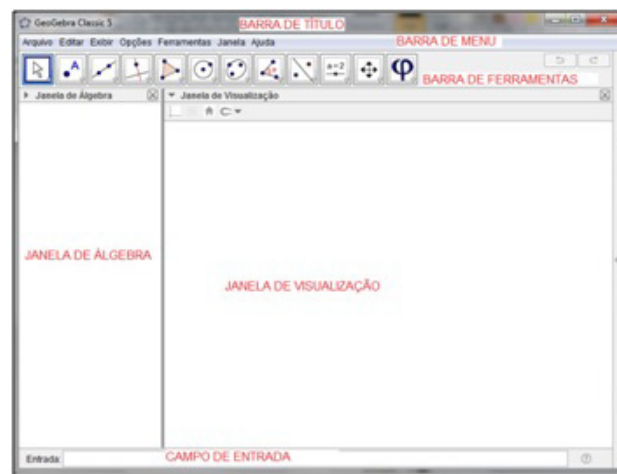
Skovsmose (2015, p. 14) descreveu que “Tecnologia não é algo *adicional* que podemos pôr de lado, como se fosse uma peça, um martelo. Nós vivemos em um ambiente tecnologicamente estruturado, uma tecnonatureza”. E, por sua vez, a Matemática também faz parte desta “tecnonatureza”, pois as tecnologias inseridas neste contexto foram produzidas a partir de vários conhecimentos matemáticos.

1.2 O uso do software GeoGebra como ferramenta pedagógica para o ensino da Matemática

O GeoGebra é um software de Matemática dinâmica, “criado por Markus Hohenwarter, em 2001, na Universidade de Salzburg na Áustria. [...] disponibilizado em português e também em outros idiomas, [...] tem recebido vários prêmios na Europa e EUA por ser de fácil manuseio e compreensão” (NOGUEIRA, 2015, p. 57) e que permite a professores e estudantes a construção ou representação de vários conteúdos matemáticos.

Trata-se de um software livre, isto é, seu código fonte pode ser modificado, melhorado e distribuído a todos os interessados em utilizar este programa. A tela inicial apresenta-se dividida em barras e áreas, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1. Imagem da tela do software GeoGebra



Fonte: Software GeoGebra

Na tela inicial, aparece a **Barra de Título**, onde é informado o nome do arquivo, após o mesmo ser salvo. Em seguida, a **Barra de Menu** apresenta várias opções para configuração da construção realizada. Logo depois, visualizamos a **Barra de Ferramentas** que apresenta os recursos disponíveis para as construções matemáticas.

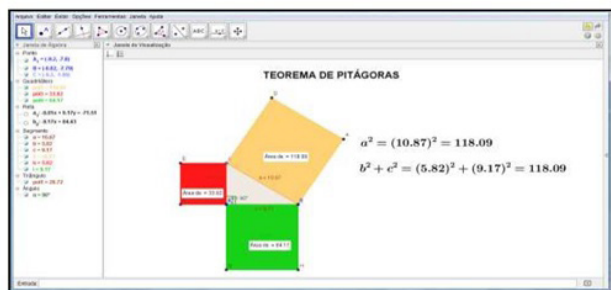
Na janela à esquerda, encontra-se a **Janela de Álgebra** onde visualizamos a representação algébrica de tudo o que construímos na **Janela de Visualização**. No fim da página, localiza-se a **Campo de Entrada** onde inserimos comandos e expressões algébricas.

Uma das vantagens deste software é o fato de ser possível representar, em sua tela principal, a parte geométrica e algébrica de todas as construções matemáticas e poder modificá-las dinamicamente, caso seja necessário. Com o programa, é possível trabalhar conteúdos de Matemática que vão desde as séries iniciais até os da graduação, como: geometria, álgebra, funções, cálculo, trigonometria e outros, permitindo aos aprendizes uma melhor compreensão do que já foi estudado ou a (re)construção de conceitos.

Com o software GeoGebra é possível realizar várias construções matemáticas que permitem a seus usuários visualizar conceitos de modo dinâmico. Conforme a Figura 2 é possível observar a representação geométrica e algébrica do Teorema de Pitágoras. Ao utilizar o programa é possível movimentar os pontos da construção e, com isto, os valores se alteram para as novas condições representadas com a linguagem LaTeX.

Com a linguagem LaTeX, que é um conjunto de comandos – *macros* – escritos na linguagem **TeX**, podemos fazer construções matemáticas que “conversam” com as fórmulas inseridas na janela de visualização. Deste modo, as construções se tornam dinâmicas, alterando os valores atribuídos aos objetos de acordo com sua movimentação.

Figura 2. Construção do Teorema de Pitágoras e o uso da linguagem LaTeX



Fonte: Curso AMSG 2017

Ressaltamos que, com o auxílio do software GeoGebra, podemos realizar infinitas construções, mas nem sempre a utilização do programa é o recurso ideal para determinada aula. Uma utilização apenas técnica do mesmo pode trazer resultados negativos para o processo de ensino e aprendizagem. Kenski (2012, p. 46) assegurou que é necessário saber utilizar o “computador de modo pedagogicamente correto”. Por este motivo, a formação continuada de professores para o uso do GeoGebra, com o suporte do computador é essencial para subsidiar o trabalho docente.

1.3 Formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais no ensino da matemática

A realidade nos apresenta uma escola que precisa desempenhar vários e novos papéis na sociedade; tem sido um espaço de constante transformação e o professor tem um papel central: é responsável pela mudança de atitude e pensamento dos estudantes e precisa também estar preparado para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet).

Pupo (2013, p. 21) confirmou essa realidade e registrou em sua dissertação que:

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais atrelados no nosso cotidiano, seja no trabalho, em nossos lares ou em nosso lazer. E nas escolas não é diferente, pelos dados apresentados do SIGETEC (Sistema de Gestão Tecnológica) até 2006 existiam 201.657 unidades escolares com laboratório de informática e atualmente com as novas políticas públicas e o rápido avanço das tecnologias digitais esse número se amplia constantemente, além de diversificar os recursos implementados nas escolas.

Além de constatar a presença de recursos tecnológicos em nosso cotidiano e na escola, outra situação se apresenta: a preocupação de como trabalhar com ferramentas tecnológicas em sala de aula. Daí justifica-se a urgência da formação continuada do professor nessa área. Como nos chamou a atenção Moran (2012, p. 127) ao afirmar que:

Uma coisa é o uso pessoal da tecnologia, para comunicar-se, e outra é o domínio pedagógico, que vem da familiaridade e da realização de inúmeras experiências e práticas, até os professores se sentirem confortáveis no seu uso. Dominamos as tecnologias quando nem as percebemos, quando as utilizamos forma quase automática, sem pensar. A etapa entre o acesso e a familiarização demora vários anos.

O autor nos alertou para a importância de o professor ter domínio pedagógico da ferramenta que vai utilizar em sala de aula e isso não acontece de uma hora para outra: requer formação.

1.4 A Educação a Distância como modalidade para a formação continuada de professores de Matemática

A Educação a Distância (EaD), mediada principalmente por tecnologias digitais, é a modalidade de ensino que mais cresce no Brasil, atingindo várias instituições escolares e universidades.

Escolas e universidades sempre estiveram ligadas a locais determinados, a cidades, regiões. Com as mudanças sociais e tecnológicas, as universidades se expandem para muitos outros territórios, principalmente para o virtual. Atingem os alunos que estão perto e também os distantes que estão conectados. As instituições educacionais se virtualizam cada vez mais, aumentam o seu raio de ação, flexibilizam seus projetos pedagógicos. Essas mudanças serão progressivas e irreversíveis (MORAN, 2012, p. 17).

Além disso, é preciso entender que aprendemos à distância, em casa, no trabalho, nos encontros sociais, enfim, em todos os ambientes que se permitam uma troca de conhecimentos. Percebemos isto, principalmente hoje, com toda as tecnologias de informação e comunicação disponibilizadas ao nosso redor e que, por meio da EaD, podemos vencer o limite do tempo e do espaço. Segundo Moran (2012, p. 125):

Aos poucos, a sociedade vai se conectando à internet, com consequências profundas no futuro próximo. Quanto mais conectada a sociedade, mas a educação poderá ser diferente. Não haverá tanta necessidade de ficarmos todos no mesmo lugar, para aprender ao mesmo tempo e com as mesmas pessoas.

Diante disto, destacamos que o processo de formação docente também pode e precisa se beneficiar dos variados recursos ofertados por esta modalidade:

Em relação à educação, as redes de comunicações trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender. Já não se trata apenas de um novo recurso a ser incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que

transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação (KENSKI, 2012, p. 47).

No Distrito Federal, há a Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais em Educação (EAPE) que, por meio de sua Gerência de Educação a Distância (Gead), oferta cursos para formação dos docentes da rede em várias áreas do conhecimento. O curso AMSG é ofertado por meio do ambiente virtual Moodle³ da EaPe e tem por objetivo principal a formação técnica e pedagógica dos professores da área para a utilização deste software em suas escolas. O ambiente virtual é constituído por vídeos, fóruns de discussão e espaços para realização e envio de tarefas.

Dentre os recursos, destacamos as videoaulas (ver Figura 3) que apresentam tutoriais de manuseio do GeoGebra, abordando em cada vídeo um determinado conteúdo matemático.

As videoaulas são valiosos estímulos ao processo de ensino e aprendizagem. Sua principal vantagem é o fato de poder recorrê-lo como se estivéssemos fazendo a leitura de um livro, onde podemos folheá-lo sempre que quisermos, avançando e recuando suas páginas, bem como, parar e retornar às páginas sempre que necessário. Outra importante vantagem é permitir aos participantes do processo um aprofundamento no conteúdo assistido, o que se torna quase impossível em uma aula tradicional e meramente estática (CINELLI, 2003).

De acordo com Spanhol e Spanhol (2009, p. 2), “a videoaula é um recurso audiovisual produzido para atingir objetivos específicos da aprendizagem”. Desse modo, os estudantes têm acesso ao passo a passo da construção trabalhada durante o curso e podem refazê-la sempre que for necessário, dentro de seu tempo e de seu espaço.

Diante desse modelo de videoaula, o professor formador se faz presente no espaço virtual. A atividade que seria realizada no encontro presencial é apresentada de modo detalhado e “ganha-se” tempo para discussões mais aprofundadas em outros espaços.

Figura 3. Videoaula da Semana 1



Fonte: Curso AMSG 2017

O segundo recurso que destacamos neste estudo são os fóruns de discussão, que são ferramentas assíncronas, ou seja, os estudantes podem utilizá-las nos momentos disponíveis, ao contrário das ferramentas síncronas, que devem ser utilizadas em tempo real por seus participantes (CORRÊA, 2007).

Segundo Bicalho e Oliveira (2012, p. 481), os fóruns são espaços de interação de mensagens endereçadas e que apresentam expectativas de respostas:

Ele deve se converter em um verdadeiro contexto dialógico, em que as trocas se caracterizem não apenas pelo encadeamento das mensagens na linha do tempo, mas, sobretudo, pelo comprometimento dos interlocutores em criarem um espaço de compartilhamento de experiências e perspectivas, visando o fomento da discussão.

Dentro dos fóruns de discussão, o professor formador levanta questionamentos que visam aprofundar os conceitos trabalhados no decorrer do curso, mas que, necessariamente, pressupõe a presença do outro, de modo a enriquecer o processo como um todo.

Fundamental, nessa direção, é a presença do outro, motivado a desafiar os enunciados e a levar à apresentação de novas proposições, de modo que cada um incorpore os enunciados alheios para o desenvolvimento de seus próprios. Dessa forma, os interlocutores constituem-se discursivamente e juntos constroem o contexto do fórum de discussão (BICALHO; OLIVEIRA, 2012, p. 481).

Os fóruns de discussão, quando utilizados de modo apropriado, tornam-se ferramentas riquíssimas no processo de ensino e aprendizagem. Dentre suas vantagens, destacamos o fato de que permite maior flexibilidade de tempo e de local para ser utilizado, uma vez que você não precisa estar on-line com os demais colegas de turma ou seu formador para fazer uso do mesmo. O cursista tem um tempo para refletir sobre o que se está discutindo e só quando estiver seguro poderá fazer “a sua fala”, ou seja, enviar a sua postagem e, essa postagem, pode ser feita em qualquer local, desde que se tenha acesso à internet.

1.5 O curso Aprendendo Matemática com o software GeoGebra (AMSG)

A pesquisa se deu com os participantes do curso AMSG, ofertado por um dos CRTE do Distrito Federal, na modalidade de EaD. O curso utilizou como suporte o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, para realização das atividades a distância. Aconteceram, ainda, quatro encontros presenciais, sendo dois iniciais e dois ao final do curso. Esses encontros foram utilizados para apresentação do software GeoGebra e

suas ferramentas, como também para a apresentação do ambiente *Moodle* e suas ferramentas de interação e suporte para as atividades.

Nos dois últimos encontros, os professores cursistas foram convidados a apresentar alguma aplicação prática com o uso do software e seus respectivos estudantes ou alguma construção inédita com os conceitos abordados durante o curso. Por se tratar de um curso na modalidade de EaD, os encontros presenciais são momentos muito ricos, pois os professores cursistas interagem com os colegas e formadores, recebem orientações quanto ao que farão durante os períodos on-line, além de servirem como espaços para fechamento e avaliação do curso. Segundo Moran (2012, p. 95):

A sala de aula perde o caráter de espaço permanente de ensino para o de ambiente onde se iniciam e se concluem os processos de aprendizagem. Permaneceremos menos tempo nela, mas a intensidade, a qualidade e a importância desse período serão incrementadas. Estaremos menos tempo juntos fisicamente, mas serão momentos intensos e também importantes de organização de atividades de aprendizagem.

Durante o período à distância, os professores formadores e os professores cursistas interagiam no ambiente virtual *Moodle*, onde assistiam às videoaulas, realizavam as atividades propostas.

Diante desse contexto, surge a necessidade de se fazer algumas reflexões sobre a influência da modalidade a distância e também desse curso nas concepções dos professores participantes desta pesquisa.

2. Caminho percorrido na busca das concepções dos professores participantes do curso AMSG

A investigação realizada teve cunho qualitativo com o objetivo de analisar as concepções dos professores de matemática sobre a oferta do curso AMSG na modalidade EaD, sobretudo em relação ao uso do software GeoGebra.

Para a coleta de dados foi construído um questionário on-line, no aplicativo *Google Forms*, com questões abertas e fechadas. Segundo Gil (2011, p. 121) “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada”.

O questionário apresentou, em sua parte inicial, questões relativas ao perfil dos pesquisados e, em seguida, as questões contidas foram organizadas em dois blocos, de modo a facilitar a elaboração das categorias no momento da análise dos dados, sendo eles: 1) Concepções dos professores sobre a experiência de participar do curso AMSG na modalidade de EaD; e 2)

Concepções dos professores sobre o software GeoGebra como ferramenta pedagógica.

A Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011) foi a técnica escolhida para análise do material coletado, de modo a descrever o conteúdo das mensagens construídas durante o curso e por seus procedimentos sistemáticos para análise das comunicações contidas nos dados. Segundo Bardin (2011, p. 126-133), a análise tem seu início com uma “leitura flutuante”, onde os dados são previamente organizados na busca de respostas para os objetivos da pesquisa. Em um segundo momento, Bardin (2011) sugeriu a organização dos dados, na busca da codificação dos dados em grupos menores, ou seja, “O recorte: escolha das unidades; A enumeração: escolha das regras de contagem e a classificação e a agregação: escolha das categorias”. No terceiro momento, a análise propriamente dita tem seu início, com o tratamento dos dados organizados em categorias e subcategorias, de modo a propor inferências e interpretações.

Para facilitar a divisão das falas dos pesquisados, representamos os professores participantes da pesquisa pelo uso da letra P. Por exemplo, o 1º professor a responder a pesquisa, nós o chamamos de P1, o 2º professor P2, e assim por diante. As partes dos textos que nos levaram à definição das categorias e subcategorias foram destacadas em negrito.

2.1 Concepções dos professores sobre a oferta do curso AMSG na modalidade de EaD

É bem sabido que a modalidade de EaD não é algo novo e já faz parte do cotidiano de muitas universidades espalhadas pelo Brasil. Por meio da EaD, diversos conhecimentos chegam a várias pessoas e em distintos lugares. No entanto, quando nos referimos à formação continuada de professores, a EaD ainda é vista com muita desconfiança para o alcance deste objetivo e, no ensino da Matemática, pouco ouvimos falar. Por este motivo, as falas dos professores sobre a experiência de participarem de um curso de formação continuada para o uso de um software de Matemática por meio de uma modalidade a distância merecem destaque.

2.1.1 Concepções de professores sobre a EaD no processo de formação continuada

Por meio da análise dos dados, foi possível observar que a maioria acredita que seja viável o processo de formação por meio da EaD, e que os órgãos responsáveis por promoverem estas formações deveriam se empenhar mais para atingir estes objetivos.

Dentre os pesquisados, apenas três afirmaram ter tido dificuldades durante a participação no curso.

Destacamos a seguir alguns excertos sobre as concepções dos pesquisados a respeito da formação do curso AMSE na modalidade de EaD:

No meu caso não, pois tive muita dificuldade nas primeiras tarefas, que só foi sanada presencialmente (P1).

Sim, por eu morar em outro estado (MG) um curso presencial se tornaria bem mais difícil para mim, a modalidade a distância me proporcionou fazer grande parte do curso no conforto do meu lar, o que para mim é de suma importância para uma produção expressiva em qualidade e quantidade (P3).

Sim. Foi uma ótima complementação para o meu currículo. O fato do curso ser à distância não prejudicou o meu processo de aprendizagem. Na verdade, esse curso se encaixa muito bem neste tipo de modalidade, já que ele precisa ser executado no computador (por conta do programa) e com as videoaulas era possível pausar a aula para construir, melhorar ou arrumar algo que não estivesse correto na construção (P7).

A formação continuada de professores a distância é uma modalidade viável e necessária para atender às necessidades do participante, de modo a respeitar o seu ritmo e estilo de aprendizagem. Moran (2012, p. 119), em relação a EaD, destacou: “foram vistas como importantes a liberdade de acesso, a adaptação ao ritmo de cada um, a combinação de aprendizagem individual com a grupal e a possibilidade de aprendermos juntos, mesmo a distância”.

2.1.2 A modalidade de EaD e suas ferramentas de ensino e interação

Quando nos referimos à modalidade de EaD, é preciso destacar os recursos e ferramentas utilizados para que de fato o processo de ensino e aprendizagem aconteça com a devida qualidade. Destacamos as videoaulas e os fóruns de discussão, por terem sido citados e muito bem avaliados pelos cursistas durante a pesquisa.

Em relação às videoaulas utilizadas durante o curso, observamos que foi um dos mais importantes recursos destacados por todos, pois com elas os cursistas tiveram a oportunidade de adquirir conhecimentos dentro do seu espaço de tempo e de acordo com seu ritmo de aprendizagem. Vejamos a seguir algumas falas dos professores:

No início antes de ambientar com o software assistia os vídeos por parte e realizava as atividades aos poucos, à medida que fui me apropriando de habilidades passei a assistir todo o vídeo e realizar as tarefas (P3).

Na maioria das vezes eu assistia ao vídeo inteiro e depois tentava fazer a construção sozinha, de forma intuitiva, tentando lembrar mais ou menos o que era pra ser feito. Deu muito certo e isso me deixou mais ‘íntima’ do GeoGebra. Porém, em algumas situações foi preciso retornar ao vídeo e fazer algumas pausas enquanto construía (P5).

Eu abria o vídeo pelo celular e colocava ao lado da tela do computador. Enquanto a professora ia explicando e montando a construção, eu repetia os seus passos no GeoGebra. Quando necessitava de algum ajuste, pausava o vídeo, voltava algumas partes quando necessário e continuava a minha construção. (P7).

Ao mesmo tempo em que assistia aos vídeos eu ia montando os comandos no programa e dando pausa. Daí ficava fácil acompanhar todos os passos (P13).

Ainda em relação às videoaulas, ficou claro que os cursistas criaram várias estratégias para a utilização do recurso. Enquanto alguns assistiam às videoaulas e depois realizavam a construção, outros abriram duas telas no computador, onde uma continha a videoaula e outra a tela do GeoGebra. Simultaneamente, diversos professores abriram a videoaula no celular e realizavam a construção no computador.

Segundo Cinelli (2003), p. 38)

A primeira das grandes vantagens do vídeo em sala de aula está no fato do utilizador poder manuseá-lo, manipulá-lo como se “folheasse um livro”: avanços, recuos, repetições, pausas, todas essas interferências no ritmo e norma habitual de apresentação da mensagem audiovisual que distinguem a televisão do vídeo.

A afirmação da autora corrobora o fato de que a videoaula continua sendo um recurso muito importante para o processo de ensino e aprendizagem e que, por meio dele, podemos estimular a formação continuada de professores que aprendem dentro de seu tempo e revisa os conceitos sempre que for necessário.

Outro destaque, na opinião dos professores participantes, foram os fóruns, onde são realizadas várias discussões sobre assuntos e tarefas abordadas durante o curso. O espaço também é destinado à interação entre formador-cursista, bem como cursista-cursista. A maioria dos participantes reconhecem os fóruns como espaços importantes de troca de conhecimentos, apesar de admitirem que os mesmos foram utilizados mais como espaço de relato de dúvidas sobre problemas encontrados no decorrer do curso do que para discussões propriamente ditas. Vejamos a seguir o registro destas duas concepções.

Foi interessante pra ver o que os colegas estavam construindo. Em boa parte dos fóruns eu participei logo no início das discussões, então quando retornava ao fórum era mais pra ver o que os colegas tinham feito diferente de mim nas construções (P5). Os fóruns de discussão são, sim, muito relevantes para o aprendizado no modelo à distância. Considero que ele seja de fundamental importância para tirar dúvidas e, também, socializar resultados (P6).

O fórum de discussão é uma ferramenta que permite aproximar os alunos e até mesmo esclarecer dúvidas sobre as

atividades. É interessante, pois nos faz perceber que para uma mesma atividade existem várias opiniões (P19).

Uma das atividades do curso foi promover a interação e troca de conhecimento entre os cursistas através do trabalho em dupla. Um cursista deveria elaborar um roteiro de construção para que outro colega a construísse no GeoGebra e vice-versa. Após a atividade, os cursistas deveriam avaliá-la no fórum de discussão, explicando se a construção foi realizada corretamente, respeitando os conceitos matemáticos e utilizando as ferramentas adequadas do software. A tarefa no fórum foi avaliada como positiva pela maioria dos pesquisados, conforme as falas a seguir.

Esta atividade foi muito proveitosa e no meu modo de ver, foi o único momento de interação entre os alunos, incentivado pela tutora (P2).

Creio que foi o momento de interação mais efetiva entre os cursistas que proporcionou realizarmos algo de nossa escolha e também nos permitiu avaliar a maneira de nosso colega conduzir seu aprendizado (P3).

Gostei bastante dessa atividade e acredito que atividades em dupla são importantes para diversificar o trabalho. Nem sempre é possível trabalhar em dupla/grupo, uma vez que a proposta do curso é a flexibilização de horários, porém é um exercício que devemos fazer durante o curso (P6).

Percebeu-se que, nas falas dos pesquisados, as atividades que exigem um trabalho colaborativo entre os cursistas geram neles uma grande preocupação com o fator tempo e o receio de prejudicar o colega na finalização da tarefa.

Quando valorizamos o outro, de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo e, ao mesmo instante, contribuímos para mobilizá-lo, para desenvolver neles sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implantação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos (LÉVY, 1999, p. 30).

Sendo assim, é preciso entender a necessidade de planejamento de tarefas que exijam interação entre os participantes, levando-se em conta o tempo de elaboração por parte dos cursistas, de modo a respeitar o fator tempo e espaço para execução, como também pensar em uma estratégia para atender os cursistas que tiveram problemas para envio do roteiro para o colega prejudicando-o em sua participação.

2.2. Concepções de professores de Matemática sobre o curso AMSG

Quando nos referimos ao curso AMSG e sobre as dificuldades dos professores cursistas em realizá-lo, 15 participantes disseram que NÃO tiveram nenhum tipo

de dificuldades e sete disseram que SIM. Dos que disseram SIM, dois tiveram problemas com seus computadores e cinco tiveram problemas com determinadas tarefas, sendo que três resolveram seguindo atentamente as orientações dadas no decorrer do curso, e dois tirando as dúvidas com os professores formadores do curso. Vejamos alguns excertos das falas dos pesquisados:

No início sim, mas já na segunda atividade compreendi que deveria seguir as orientações que por sinal muito bem detalhadas. Consegui ir em frente sem mais problemas (P18).

Sim. Tive dificuldade em realizar as atividades com a fórmula latex. As superei refazendo-as novamente e prestando atenção no uso correto das fórmulas (P19).

Sim, as superei pesquisando sobre os temas apresentados pela professora (P20).

É possível observar que os professores participantes que seguiram atentamente as orientações dadas pelo professor formador ou que estavam “presentes” na sala virtual conseguiram realizar as atividades sem maiores dificuldades. A falta de atenção gerou alguns desencontros que foram sanados apenas com foco e pesquisa no material disponibilizado no ambiente ou com os demais colegas do curso.

2.2.1. Conceitos trabalhados no curso AMSG e a aplicação na prática dos professores

Ao serem questionados sobre a aplicação dos conceitos adquiridos durante o curso AMSG na prática dos professores participantes, apenas dois disseram NÃO encontrar aplicação imediata, por não terem disponíveis em suas escolas ambientes informatizados para o uso dos estudantes. Vejamos alguns excertos que nos atestam essas reflexões:

Sim. As construções realizadas no curso (AMSG), além de dar um suporte para nossas aulas, criaram uma gama de possibilidades para novas construções e a realização de trabalhos que motivem nossos alunos a se interessarem mais pela matemática (P2).

Infelizmente ainda não consegui aplicar devido a ausência de laboratório e até mesmo de equipamentos multimídia nas escolas que trabalho (P3).

Como sou professor de matemática tudo que foi abordado será aplicável dentro do meu ambiente de trabalho (P7).

É importante ressaltar que o software GeoGebra não precisa necessariamente ser utilizado pelos estudantes sentados em frente ao computador. O próprio professor pode utilizar o software, com o auxílio de um projetor, fazendo a apresentação das construções para sua turma e mostrando em tempo real as mudanças dinâmicas que o software permite fazer. O importante é buscar estratégias que permitam aos professores aliar as

tecnologias digitais ao ensino da Matemática, de modo a melhorar significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Como destacado por Moran (2012, p. 67), “O desafio é o de inventar e descobrir usos criativos da tecnologia educacional que inspirem professores e alunos a gostar de aprender, para sempre”.

2.2.2 Formação continuada para o uso do software GeoGebra e segurança para sua utilização

Quando questionados se sentem capazes de aplicar o programa com seus estudantes após o curso AMSE, a maioria respondeu que SIM; um não respondeu; e dois disseram que NÃO, alegando o fato de se sentirem inseguros para trabalhar com seus estudantes. Entretanto, esses participantes também ressaltaram que, estudando um pouco mais, conseguirão aliar seus conhecimentos com a própria prática.

Sim. A informatização ainda tem sido um recurso pouco utilizado por nós professores num geral, mas a experiência e vivência com os cursos relacionados na área possibilita a apropriação do mesmo. Com certeza vou utilizar os conhecimentos apreendidos em sala de aula (P11).

Teria que estudar um pouquinho antes, mas, com certeza, conseguiria elaborar atividades sobre nossos conteúdos no GeoGebra (P15).

A formação continuada deve ser considerada como ponto de partida e reflexão por parte dos gestores em educação e dos docentes para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, com a atribuição de prepará-los durante a sua caminhada profissional. Um professor que tem domínio da tecnologia digital para uso pessoal poderá ter mais facilidade em seu fazer pedagógico, mas isto nem sempre será a regra. Portanto, faz-se necessária uma formação que auxilie professores e gestores na apropriação do uso destes recursos tecnológicos. “Dominamos a tecnologia quando nem as percebemos, quando as utilizamos de forma quase automática, sem pensar. A etapa entre o acesso e a familiarização demora vários anos” (MORAN, 2012, p. 127).

2.2.3 O computador e o processo de ensino e aprendizagem da Matemática

As concepções dos professores participantes partem da ideia de que os computadores são importantes ferramentas de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem e, por este motivo, são tão essenciais no dia de hoje para a prática docente. Segundo eles, o GeoGebra torna as aulas mais interessantes, mais dinâmicas e mais próximas dos estudantes que vivem imersos na era

digital. Vejamos a seguir alguns excertos que descrevem essas concepções:

A matemática nos proporcionou criar máquinas poderosas que temos hoje. Dizer que o computador não pode fazer parte do processo de ensino e aprendizagem é fechar as portas para o presente/futuro. Com o auxílio do computador é possível trabalhar com diversos programas que podem facilitar e ofertar novas formas de aprendizagem. O GeoGebra é um ótimo exemplo disso (P7). Essa é uma ferramenta que está muito difundida no cotidiano do aluno, logo, nós professores devemos fazer o máximo possível de incorporar a utilização do mesmo em nossas aulas, tornando-as mais atrativas e dinâmicas. Tenho certeza, a aprendizagem da matemática se tornará mais prazerosa (P13).

Mesmo com a compreensão de que o computador é uma ferramenta de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática, alguns dos pesquisadores levantaram a preocupação com uma aula dinâmica e interativa com esses recursos, seguidos de avaliações mais tradicionais:

Sim; porém tenho minhas restrições. Acredito que a ferramenta deve estar inserida dentro de um contexto didático. Na apresentação e no fechamento dos conteúdos o computador ajuda muito, porém seu uso exclusivo não fornece ao aluno o conhecimento e traquejo necessário para reaplicar os conteúdos lecionados. Principalmente porque as avaliações não seguem a tecnologia e continuam sendo arcaicas e classificativas (P4).

Apesar de uma avaliação positiva dos professores participantes a respeito do computador no processo de ensino e aprendizagem, destacamos a urgência de pesquisas relativas às formas de avaliação desse processo quando são ministradas aulas mediadas por tecnologias digitais. Segundo Sant’Anna (1995, p. 7), a avaliação escolar é “o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional”.

Portanto, a avaliação de uma aula, mediada ou não por tecnologias, precisa estar sempre a serviço da ação pedagógica de modo a levar mais uma vez os docentes a uma reflexão sobre as estratégias de avaliação da aprendizagem de seus estudantes (HOFFMAN, 2001).

2.2.4 O software GeoGebra como ferramenta de ensino

Em relação ao software GeoGebra, os professores participantes avaliaram de forma muito positiva esse recurso no processo de ensino. Ressaltaram como principais características do programa a dinamicidade, o lúdico, a fácil utilização e compreensão. Vejamos alguns excertos que nos trouxeram essas reflexões:

Ele tem vários exemplos que se pode utilizar e também construir aulas mais dinâmicas. Em vários tópicos da Matemática podemos demonstrar os conceitos de forma mais compreensível (P1).

Um programa fácil de usar que permite a construção dos mais variados objetos de aprendizagem, desde os mais simples até aqueles que contemplam conteúdos mais complexos da matemática, possibilitando uma aula interativa e prazerosa ao aluno (P3). Uma boa ferramenta de aplicação e apresentação de temas matemáticos. Quando adequadamente manipulada pode juntar à teoria a tão desejada praticidade. Porém é necessário se ter em mente que o aluno precisa ter os pressupostos teóricos para melhor aproveitar o programa (P4).

Ressaltaram que, com o suporte de um software de matemática dinâmica, as aulas podem se tornar mais prazerosas, pois aliam os conteúdos trabalhados em sala de aula com as tecnologias utilizadas pelos estudantes no dia a dia, facilitando a visualização de vários conceitos matemáticos que não apresentam facilidade de apresentação em uma aula convencional.

Foram solicitadas aos cursistas participantes três palavras que pudessem representar o significado do curso para o processo de sua formação continuada. As respostas foram representadas no formato de uma nuvem de palavras (ver Figura 4) criada no aplicativo *Wordle*⁴, onde se destacaram em tamanhos maiores

as que mais foram citadas e em tamanhos menores as que foram pouco citadas.

A análise se encerra com a nuvem de palavras que trouxe em maior destaque as palavras: interessante, desafiador, lúdico, dinâmico, prático e criatividade, corroborando o entendimento de que o curso, ofertado na modalidade de EaD, atingiu seu objetivo e oportunizou aos participantes uma experiência de autoformação lúdica e com qualidade. Segundo Moran (2010, p. 3), “o futuro será aprender em qualquer tempo e lugar, de forma personalizada e, ao mesmo tempo, colaborativa e com flexibilidade curricular, no quadro de um novo conceito de ‘estarmos juntos’, conectados virtualmente”.

Considerações Finais

Sabemos que o computador faz parte do nosso dia a dia e que a escola não pode ficar distante desta realidade, principalmente do contexto de nossos estudantes que vivem inseridos no mundo rodeado por tecnologias. Segundo a pesquisa, utilizando um computador, aliado a um software que permite a seu usuário representar construções que dificilmente seriam realizadas em uma sala de aula, professores e estudantes ganham na qualidade e na dinâmica das construções e compreensão de conceitos matemáticos.

Para que os professores possam se apropriar destas tecnologias e trazê-las para a sua prática de sala de aula, é necessário se pensar em cursos de formação continuada que atendam a estas demandas. A modalidade de EaD é algo viável e está a disposição da rede pública, uma vez que o Distrito Federal possui a EAPE, que dispõe de um ambiente de aprendizagem virtual próprio, com funcionalidade de capacitação dos profissionais em educação.

Por meio das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, os professores de Matemática podem adquirir conhecimentos e investir em sua formação continuada, de modo a possibilitar um aprendizado dentro de seu ritmo e estilo de aprendizagem, atendendo a uma demanda de formação para o professor que precisa trazer para a sua prática o uso de tecnologias que favoreçam o seu fazer pedagógico. ■

Figura 4. Representação do curso para os professores pesquisados



Fonte: Questionário on-line aplicado no curso AMSG 2017

Notas

¹ Os CRTE, conhecidos também como Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), são formados por equipes interdisciplinares e fazem parte do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), do Governo Federal, destinados à formação continuada de professores e gestores na introdução das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem, bem como, orientação e acompanhamento dos projetos existentes nas Instituições Escolares (IE).

² Um software é considerado dinâmico quando simula variadas construções no computador. Estas construções são dinâmicas e interativas, pois permite aos usuários alterarem suas construções em tempo real, por meio de sua ferramenta “mover”, associadas ou não a outros recursos externos aos softwares.

³ Moodle (Modular Object Oriented Distance LEarning) é um sistema gerenciamento para criação de curso on-line. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). (<https://www.Moodlelivre.com.br/tutoriais-e-dicas/974-o-que-e-Moodle>)

⁴ Wordle é um aplicativo capaz de gerar nuvens de palavras. Nuvem de palavras é uma ferramenta virtual que dá maior destaque a palavras que aparecem mais vezes no texto. (www.techtudo.com.br/tudo-sobre/wordle.html).

Referências bibliográficas

- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BICALHO, Rute Nogueira de Moraes; OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface - Comunic.**, Saúde, Educ., v.16, n.41, p.469-83, abr./jun. 2012. <<https://www.scielo.org/article/icse/2012.v16n41/469-484/>> Acesso em 10 de mai. 2018.
- BRAGA, Maria Dalvirene; NOGUEIRA, Cleia Alves. Ludicidade no ensino da matemática com a utilização do software GeoGebra. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 3, p. 124-130, jun. 2017.
- CINELLI, Nair Pereira Figueiredo. **A influência do vídeo no processo de aprendizagem**. 2003. 72 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis, SC: UFSC, 2003.
- CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2. ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.
- MORAN, José Manuel. **A distância e o presencial cada vez mais próximos**. 2010. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_on-line/proximos.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2018.
- _____. José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.
- NOGUEIRA, Cleia Alves. **Ensino de geometria: concepções de professores e potencialidades de ambientes informatizados**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília: UnB. 2015.
- PAIS, Luis Carlos. **Ensinar e aprender matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006
- PONTE, João Pedro da. **Novas tecnologias na aula de matemática**. Educação e Matemática, v. 34, p. 2-7, 1995.
- PUPO, Rodrigo, de Almeida. **O uso das tecnologias digitais na formação continuada do professor de matemática**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Universidade Bandeirante Anhangüera, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/pgsskroton-dissertacoes/8bb02929f5b74de3c7dd91b32c-9f9d27.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a educação matemática crítica**. Campinas: Papirus. 2015. (Perspectivas em educação matemática – SBEM. e-Book).
- SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. **Processo de Produção de Vídeo-Aula**. Santa Catarina: [s.n.], 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13903/7812> Acesso em 10 maio 2018.

■ Ação-reflexão-ação: Trabalho, formação docente e aprendizagens

 *Urânia Flores da Cruz Freitas **

Resumo: O objetivo do presente estudo foi comparar as concepções teórico-práticas antes e após a realização de um curso de formação para os professores que atuam na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no tocante às categorias: capital, trabalho, educação e os desafios da aprendizagem. Além disso, buscou-se também apresentar algumas estratégias de formação com base na tríade metodológica: ação-reflexão-ação. Nesta pesquisa, trabalhamos temas relacionados à educação, à formação docente e aos desafios de aprendizagem na escola pública, incluindo o trabalho pedagógico no chão de sala. Ao analisar as concepções dos professores sobre trabalho, educação e suas relações mútuas, foi possível concluir que tais concepções, de um modo geral, ainda carecem de certa profundidade, tendo em vista os desafios postos para o ensino e as aprendizagens.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Formação docente. Aprendizagens.

* Urânia Flores da Cruz Freitas é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília – UCB (1988), especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (1999), mestre em Estado e Políticas Públicas de Educação pela Universidade de Brasília – UnB (2003), doutoranda em Desenvolvimento Sociedade e Cooperação Internacional pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: uraniaflores@gmail.com.

Introdução

O presente artigo pretende lançar luzes sobre um debate que está presente no universo escolar e na vida de todo indivíduo que vive em sociedade – em especial, na sociedade capitalista. Tal debate está centrado na relação entre educação e trabalho, e também no processo de ensino e aprendizagem. Então, propõe-se não somente discutir a questão das aprendizagens e o modo como os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal compreendem a relação entre educação e trabalho. Pretende-se, com isso, revelar a necessidade de ampliação do que frequentemente entende-se sobre o conceito de aprendizagem. Os professores que participaram desta pesquisa são discentes do curso de pedagogia, na modalidade presencial, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹.

Para entender melhor a situação atual da formação de professores da educação básica no Distrito Federal, foram utilizados alguns conceitos chave e, principalmente, uma metodologia baseada na tríade: ação-reflexão-ação – metodologia essa desenvolvida ao longo do tempo de trabalho com educação pública e privada, com a formação de formadores e com a formação sindical e de movimentos sociais.

Essa tríade trabalha com a ideia de que a teoria e a prática estão interligadas e são indissociáveis. Tal caminho lida com o conhecimento de forma dialógica. Tenta valorizar toda a experiência prática e teórica que trazem os atores envolvidos em qualquer situação que haja relação e ação entre atores e sujeitos. Neste caso em especial, o foco é no processo de aprendizagem escolar (porém lembrando que a aprendizagem não se limita ao espaço escolar).

Analisando as ações no que tange à questão do conhecimento dialógico e da aprendizagem, utilizaremos aqui uma afirmação de Paulo Freire:

ao contestar por meio de seu método de alfabetização as afirmações de que “Ivo viu a uva”, o professor afirmou que Ivo passou a olhar com a mente, e então questionou se a uva era natureza ou cultura. Ivo viu que a uva é natureza e não é resultado do trabalho humano, mas aprendeu que semear a uva é trabalho humano é ação humana sobre a natureza. Aprendeu, ainda que colher a uva e transformá-la em suco ou em vinho é cultura, assim o trabalho humaniza a natureza e, ao realizá-lo o ser humano se humaniza (FREIRE *apud* BETTO, 2000, p. 99).

E depois continua:

Ivo aprendeu que ele mesmo sem saber ler, não era um ignorante. Ivo viu a uva e a metodologia de Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira e a plantação inteira. Ivo aprendeu que a leitura de um texto é melhor compreendida quando inserida no contexto do autor e do leitor (*ibidem*).

É dessa relação dialógica que Ivo extraiu o pretexto para agir. Ao fim é a reflexão e a práxis do ator que importa. Foi a partir desta perspectiva que propusemos o trabalho de reflexão sobre a relação educação e trabalho e a análise da prática pedagógica.

A questão base que guiou esta pesquisa, de um modo mais amplo, foi: quais seriam os princípios educativos que ocorrem quando sujeitos e atores diferentes chegam a construir novas possibilidades para um problema, uma temática, um conceito, uma prática em instituições, organizações e no espaço escolar? Este artigo tem o intuito de tentar entender como ocorre a educação da luta; dizendo de outra forma, seu objetivo é tentar compreender como a luta educa.

O conceito de educação da luta² é visto como ação que se faz e com a qual se aprende, ou melhor, o que se aprende ao se fazer a ação. A educação na luta é vista como possibilidade de aprendizagens e de educação em um sentido mais amplo. Ela se dá em processo e não está necessariamente vinculada à escola. Embora reconheçamos que a mesma possa contribuir com este processo. Portanto, é a partir análise das lutas ativas que se depreende, segundo Da Cruz Freitas *et al.* (2015), os seus princípios educativos. Ao captar estes princípios poderá ser possível desenvolver uma pedagogia da luta.

Em torno da discussão da tríade metodológica ação-reflexão-ação e de acordo com Freire (2011, p. 39), “o ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Assim, na formação docente, o educador que está aprendendo pode descobrir que a reflexão crítica não é dada, apenas, nos livros ou por meio do pensar dos intelectuais. A reflexão é produzida pelo próprio educador em comunhão com o professor formador, o aluno, o espaço escolar e fora dele. O educador e o aluno têm suas próprias histórias de vida e estas histórias estão e serão refletidas na trajetória social e educativa. Então, é necessária a tomada de consciência concreta entre a ação de ensinar e as aprendizagens trazidas pelos atores pelo fato indiscutível de se viver em sociedade. Tais descobertas poderiam ser consideradas e trabalhadas em conjunto, após avaliação da pertinência, na ação pedagógica cotidiana dos professores na escola.

Dessa forma, as categorias trabalho, educação, aprendizagens e formação docente fizeram parte da crítica reflexiva, estruturada a partir de autores escolhidos e que foram sendo trazidos para o debate, e também por meio da reflexão dialética sobre a teoria e a práxis dos profissionais envolvidos na formação e no reconhecimento dos processos educativos da vida em sociedade, a denominada educação da luta.

1. Trabalho e educação: uma relação histórica

Podemos afirmar que a história do trabalho começa quando o ser humano buscou meios de satisfazer

suas necessidades, no dizer de Marx, a produção da vida material. O trabalho fica assim subordinado a determinadas formas sociais historicamente determinadas e corresponde a suas organizações técnicas, o que se costumou nominar de modo de produção. Importante ressaltar que o modo de produção dominante tende a determinar a organização e a execução dos processos de trabalho e influencia o processo de desenvolvimento social.

De acordo com Braverman, (1980. p. 29) “toda sociedade é um momento no processo histórico e só pode ser apreendida como parte daquele processo”, ou seja, a sociedade está em constante desenvolvimento, e compreender como este se deu, anteriormente, e como se dá, na atualidade, é fundante para o trabalho da escola. Uma das formas de conceber o processo histórico é, portanto, como os humanos produzem os meios materiais, ou melhor, como produzem a riqueza no mundo.

Neste contexto, trabalho é a atividade desenvolvida pelos humanos, sob determinadas formas, para produzir a riqueza, mas são as condições históricas que lhe validam e estabelecem seus limites e condicionantes. Portanto é dado pela dinâmica social em cada tempo histórico e lugar.

Partindo desta premissa, nós apresentamos e debatemos em sala de aula a discussão que há no livro a História da Riqueza do Homem, de Huberman (1980), que logo em seu prefácio nos revela sua intenção, que é de nos levar a compreender como se deu o desenvolvimento das instituições econômicas, porque certas doutrinas surgiram em determinado momento, como se originaram na própria estrutura da vida social. Por fim, mas não menos importante, como se deu seu o desenvolvimento, ou melhor, como ocorreram as mudanças nos padrões dessa mesma estrutura. Considerando essas questões, foram iniciados os nossos estudos dentro de uma disciplina voltada para a formação de professores.

Após o estudo e a reflexão sobre os modos e os processos de produção social, passamos a focar no modo e nos processos de produção capitalista, identificando seus reflexos dentro da escola, na educação, na vida do indivíduo e na sociedade. Os participantes foram instigados a trazer os seus conceitos e os conceitos de autores que estavam sendo trabalhados nas outras disciplinas, para poder começar a pensar por meio da visão pessoal que traziam e da interdisciplinaridade. Seguindo a primeira etapa da tríade a ação-reflexão-ação, apresentamos autores que refletem sobre a relação capital, trabalho e educação.

Com Hypolito (1991), pudemos compreender o embate teórico existente sobre o processo de trabalho na escola para, a partir daí, identificar alguns elementos constitutivos desse processo e buscar debater a materialidade nas relações capitalistas presentes na escola

e, consequentemente, as categorias que poderiam se mostrar adequadas para a análise subsequente.

Esse autor, ao destacar o processo de modernização capitalista, revelou que tal modelo trouxe como características: a) a fragmentação do trabalho na escola; b) a hierarquização de funções com concentração de poder nas mãos de alguns especialistas; c) forte controle sobre os professores, funcionários e alunos; d) perda da autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; e) servidores que não se sentiam comprometidos com a ação educativa da escola; f) fragmentação do saber; g) variadas instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema educacional.

Este modelo conhecido como técnico-burocrático e/ou tecnicista, segundo Flores (2006), estava em consonância com o processo de inovações tecnológicas que ocorriam nas empresas, e é neste contexto que afirma, também, que há uma forte relação ideológica entre o que ocorre na empresa capitalista e o que ocorre na escola. Mas, por outro lado, destaca que apesar de ser um mecanismo de reprodução social, a escola é, também, espaço de transformação, dando-se assim o seu sentido dialético.

Compreender essa dinâmica é importante porque a sociedade contratual, baseada nas relações formais, centrada na cidade e na indústria, vai trazer consigo a exigência de generalização da escola e de um novo tipo de trabalhador e de educador. A configuração do novo paradigma e do novo trabalhador tem como contrapartida, segundo Mattoso (1994, p. 524), “a crescente massa de trabalhadores que perdem seus antigos direitos e não se inserindo de forma competitiva no novo paradigma tecnológico, tornam-se desempregados”. Outro resultado do processo de modernização é, em nosso entender, a necessidade de um trabalhador escolarizado, participativo e polivalente.

Neste contexto, foi discutida também a questão da produtividade e da improdutividade da escola no modo capitalista. De acordo com o pensamento marxista, os economistas do capital, por um lado, veem como se produz dentro da relação capitalista; mas, por outro lado, não veem como essa relação é produzida. Esses seriam os fundamentos da teoria do capital humano que compreende a educação e o conhecimento como mercadorias, pois está fundamentada em uma visão economicista da educação.

Para entender esta questão nos referenciamos em Frigotto (2001), que alerta ser preciso lembrar a mediação que existe entre a prática educativa e o sistema produtivo; e, também, recuperar a noção de modo de produção da existência, de forma a entendê-la como a articulação dialética entre a infraestrutura e a superestrutura. Lembrando que se apreende seguindo o movimento histórico do capital e da divisão social do

trabalho, movimento daí decorrente. Então, é preciso entender a natureza do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo, como complementos necessários de uma mesma totalidade social. É preciso entender a divisão social e a divisão técnica do trabalho.

A divisão social e a divisão técnica do trabalho, segundo o autor (*ibidem*, p. 169), foram provocadas pelas relações sociais de trabalho, em que a classe trabalhadora perde não só as condições objetivas de sua produção, mas também o controle dos instrumentos de trabalho e há, por conseguinte, a expropriação do saber da classe trabalhadora.

No campo educativo, destacamos o processo de divisão interna do trabalho escolar, expropriando o saber, o ensino, a aprendizagem e o processo de produção dos professores e professoras que pensam que: pensam, programam, supervisionam e ensinam, mas muitas vezes apenas atuam com a programação previamente estabelecida. Assim, a visão tecnicista da educação corrobora com a ótica dos teóricos do capital humano e acaba por contribuir com a desqualificação do processo educativo escolar e com a dita improdutividade da escola, trazendo deficiências no processo ensino e aprendizagem.

No entanto, partimos dos pressupostos de Gramsci (1979, p. 125) que, ao discutir o princípio educativo do trabalho, termina por revelar e indicar o caráter indissociável entre o ensino e o trabalho produtivo, e desenvolve a noção de politécnica, ou melhor, a escola unitária e politécnica, dimensão mais ampla e cultural. A escola única, ou seja, politécnica, revelaria o começo de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, agora não se dando apenas na escola, mas em todo o tecido social.

Então é importante afirmar que é possível vislumbrar, pelo menos, dois caminhos para enfocar este debate tão importante: de um lado há autores que dizem que a escola realiza um trabalho diferenciado, independente, no qual as relações capitalistas não conseguem influenciar; e de outro lado outros que argumentam que a lógica capitalista presente na empresa e na escola possui a mesma essência, e que buscam a adaptação e a reprodução social, como também, de acordo com o pensamento gramsciniano, a possibilidade de transformação.

Portanto, Gramsci, ao nos revelar que na escola há espaço tanto de reprodução quanto de transformação social, permite pensar que a lógica capitalista tenta engendrar-se no meio escolar, mas há sempre a possibilidade histórica e política de não efetivar seus intentos. Diante do exposto, o que podemos perceber com tudo isso é o movimento contraditório na prática educativa, movimento este estabelecido pela luta entre posições em que os sujeitos e atores vão definindo as suas trajetórias, e em alguns momentos reproduzindo e em outros momentos transformando os modos de vida.

Considerando a relação antagônica de classes, se a prática educativa por determinação histórica se efetiva no interior do sistema capitalista, isso ocorre de forma contraditória, pois é alvo de disputa e de lutas. Tais disputas se dão em busca do controle do espaço escolar, ou seja, na busca de dominação deste espaço, cuja função na sua dimensão política e técnica é difundir o saber social e historicamente produzido, sistematizado e acumulado.

A educação possui uma dimensão política, que se define neste estudo pela articulação entre os saberes e o interesse de classe; e uma dimensão técnica, indissociável da primeira, que se define pela competência e preparo para que se efetive para além da escola, como por exemplo no mundo do trabalho. Percebe-se que estes são essencialmente campos em disputa, porém são substancialmente espaços de aprendizagem.

A teoria do capital humano, dentro da especificidade da teoria do desenvolvimento e da teoria da educação, constitui-se como a forma capitalista de conceber o desenvolvimento e a educação como reflexo a-histórico de concepção da realidade. A realidade histórica da cisão entre classes antagônicas, característica do modo de produção capitalista da existência, transforma-se no processo de estratificação social. Por um lado, temos os ricos e possuidores e, por outro lado, os não-possuidores e pobres que vivem do trabalho.

O trabalho é o processo pelo qual o ser humano entra em relação com as condições objetivas de sua produção e, juntamente com os demais, transforma e modifica a natureza, as coisas e as pessoas para produzir-se, reproduzir-se e transformar-se. Segundo Marx (1998), o trabalho, fundamento do saber humano, sob as condições do modo de produção capitalista se transforma em uma mercadoria: força de trabalho, trabalho assalariado.

Assim, o investimento no capital humano, elevado à categoria de capital, supostamente constituiria um fator de aceleração da passagem de uma classe a outra, pois, segundo seus ideólogos, para essa passagem ocorrer é só uma questão de tempo. A ideia que engendra é desconsiderar o conflito, a contradição entre as classes, em que as relações de poder, de dominação e de exploração cedem lugar à ideologia do mérito, do esforço individual e do dom – não que tais elementos não possam ser considerados, mas não podem ser os únicos. Na realidade, pode-se pensar em trabalhar com todos esses juntos.

Desejamos acrescentar nesta construção teórica e prática que o princípio educativo da luta de viver em sociedade, do ponto de vista do aprendizado do indivíduo, pode possibilitar a sua autonomia no saber pensar e no saber agir, desenvolvendo as condições de organizar a luta para a transformação social. Portanto, é na luta e na ação que se movimentaria o saber humano e

ocorreria a educação para além do aprendizado escolar, mas que pode se refletir, também, na escola.

Portanto, as duas vertentes acima citadas esquecem, segundo Frigotto (2001), a especificidade do trabalho escolar, que não possui a mesma natureza das práticas das relações sociais de produção. Para o autor, muitos pesquisadores ignoram a natureza do caráter mediador da prática educativa no interior das relações sociais de produção. Em nossa visão, esses pesquisadores esquecem, também, das aprendizagens realizadas fora da escola, mas que se refletem no chão de sala, na gestão, na política educativa e no cotidiano escolar.

No entanto vemos nesta discussão a necessidade de ressaltar, também, a discussão que faz Arendt (1961), quando escreve seu polêmico texto *A Crise na Educação*. A autora não aceita a ideia de que existe uma crise da educação, mas vai trazer à baila a discussão sobre o reflexo de uma crise (entende-se como crise política, da tradição, do espaço público, da responsabilidade e da autoridade) existente e que tem seus impactos no campo da educação. No texto escreve sobre este processo na educação nos Estados Unidos, mas que julgamos servir para entender a crise e a questão da educação brasileira e fundamentar, também, o conceito de educação da luta.

A autora destaca a elevação da crise periódica da educação como um problema político, pois havia uma baixa qualidade nos padrões elementares no sistema escolar que precisava ser resolvida. No entanto, é no âmbito da crise geral que vivia o mundo que Arendt discute a crise na educação, e assim fala:

Referimo-nos à oportunidade, fornecida pela própria crise — a qual tem sempre como efeito fazer cair máscaras e destruir pressupostos — de explorar e investigar tudo aquilo que ficou descoberto na essência do problema, essência que, na educação, é a natalidade, o facto de os seres humanos nascerem no mundo (ARENDT, 1961, p. 2).

Frente à uma crise, os velhos padrões de resposta já não servem mais e as respostas prontas ou preconceituosas devem ser desconsideradas. O que precisamos, na visão da autora, são respostas novas. A autora, com quem nós concordamos, vê na crise a possibilidade real de mudança, e assim nos possibilita vislumbrar a possibilidade, também, de ação.

Explorando essa questão com maior profundidade, Arendt revela uma dupla questão que é importante ressaltar: em primeiro lugar, a necessidade de compreender a questão de que aspectos do mundo atual e da sua crise se revelaram efetivamente na crise da educação, do trabalho e de outros setores. O que pretende a autora com sua reflexão, em nossa visão, é saber quais seriam as verdadeiras razões pelas quais, durante décadas, foi possível falar e agir em contradição com o senso comum.

E, em segundo lugar, ela nos chama a atenção para a reflexão sobre o que podemos aprender com a crise acerca da essência da educação. Esse questionamento é feito no sentido de suscitar a reflexão sobre o papel que a educação desempenha em todas as civilizações, ou seja, da obrigação que a existência de crianças coloca a todas as sociedades humanas. Apresenta desta forma a categoria, o conceito de natividade e a relaciona com a educação.

Então a natividade é categoria fundante do pensamento de Arendt (1961), quando afirma:

Pela concepção e pelo nascimento, os pais humanos, não apenas dão vida aos seus filhos como, ao mesmo tempo, os introduzem no mundo. Pela educação, os pais assumem por isso uma dupla responsabilidade — pela vida e pelo desenvolvimento da criança, mas também pela continuidade do mundo (ARENDT, 1961, p. 8)

Sabemos, e já afirmamos anteriormente, que é por meio da escola que a criança faz o seu primeiro contato com o mundo público. Este é o espaço em que ocorre a transição entre o espaço privado e o espaço público. A função da escola seria ensinar a criança como é o mundo e não as ensinar a viver. Portanto, essa visão tem muito a contribuir com as questões educacionais em todo o mundo, em especial, na educação brasileira e na prática pedagógica no âmbito do chão de sala — e, principalmente, com o nosso entendimento sobre o princípio educativo da luta, que denominamos a “pedagogia da luta”.

No cenário educacional, o confronto entre as diferentes formas de ação e reação dos sujeitos frente ao saber ressalta, por um lado, as possibilidades de leitura da realidade, apropriação, produção e transmissão; e, por outro lado, a negação do saber, que revela a necessidade da reflexão sobre a educação escolar com o foco voltado para o professor(a) como sujeito possuidor de saberes concebidos e articulados com sua formação, mas que também precisam estar articulados com a sua prática educativa e social.

Então é preciso destacar que o saber, o conhecimento do educador é dinâmico, complexo e processual e está em relação com o educador que é confrontado com a necessidade de se apropriar do saber e ao mesmo tempo compartilhar com os educandos. Neste sentido, o educador é compreendido como um ser constituído por meio da relação permanente com o saber, sendo este o impulsionador tanto da sua formação e aprendizagem quanto da formação e da aprendizagem de seus alunos dentro das relações que permeiam o seu trabalho pedagógico e o seu viver em sociedade.

É um desafio na abordagem e na análise da prática cotidiana dos profissionais em sala de aula perceber as complexidades e os instrumentos que sustentam a

formação e o trabalho pedagógico do professor, visando a aprendizagem dos alunos. É importante tentar perceber as concepções de mundo e de saberes, mas também as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. Essa ação colocou em destaque o trabalho pedagógico do cotidiano escolar.

Diante do exposto, escolhemos alguns objetivos que nortearam o trabalho de pesquisa e de ação prática no chão de sala e que nos ajudam a refletir sobre a realidade da formação de professores no Distrito Federal por meio do Programa de Formação de Professores da Escola Básica, que apresentamos logo a seguir.

2. Objetivos da pesquisa

Para poder acompanhar, avaliar, perceber, refletir e agir em conjunto com os professores, colocamos alguns objetivos a serem alcançados, e o nosso objetivo geral foi verificar em que medida a formação profissional dos professores da rede pública do Distrito Federal vem contribuindo para uma leitura de mundo mais crítica e para a adoção de uma prática pedagógica mais transformadora por parte desses profissionais.

Os objetivos específicos escolhidos nesta pesquisa, realizada ao longo de um ano, foram: a) identificar a concepção que traziam os profissionais sobre educação, trabalho e trabalho pedagógico; b) trabalhar as concepções com diferentes vertentes filosóficas e teóricas; c) registrar as mudanças ou não ocorridas durante todo o processo, por meio de registro escrito e relatos orais, buscando sempre a reflexão sobre a prática à luz da teoria, para verificar o surgimento de novas práticas e novas ações. Esta pesquisa se configurou como um estudo de caso.

3. O caminho percorrido e as estratégias de ensino e aprendizagem

A metodologia adotada foi a de ação-reflexão-ação, que tem como base movimentar a prática social e profissional; conhecer a teoria; refletir sobre a teoria e a prática para, novamente, agir com uma nova prática. Assim, a aprendizagem é dialógica. Essa forma de abordagem é indissociável do estudo focado nas problematizações advindas da realidade do trabalho da escola e da sociedade em que vivemos.

A concepção metodológica na tríade ação-reflexão-ação é de que todo o fazer implica uma reflexão, e toda reflexão implica um fazer, uma ação. Dentro disso, parte-se da articulação teórico-prática para construir o conhecimento. Ou seja, o primeiro movimento, antes explicitado de ação-reflexão, junta-se agora a um segundo movimento: novamente a ação, mas uma ação diferente da primeira, como uma espiral do saber e

sempre em processos de avaliação dos avanços e/ou retrocessos na reflexão sobre a prática.

Portanto, é a partir da análise de situações vividas em seu cotidiano que professores, através da expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, podem ser analisados, avaliados no sentido de reconduzir suas ações e compreendê-las sob outra perspectiva. Este foi o exercício que fizemos pelo período de um ano.

No caso específico da ação, concomitante às aulas teóricas, os alunos realizaram trabalhos em grupo e escrito (individual) de reflexão crítica, identificando o processo de formação da sociedade capitalista, a educação escolar e a sua prática pedagógica no chão de sala, buscando evidenciar as demandas atuais por educação formal na sociedade brasileira.

Buscaram, a partir da investigação e observação direta das redes de relações sociais em que se inserem, compreender os aspectos que promovem e/ou mantêm essa condição. Eles também buscaram, após esta etapa inicial, apontar os possíveis movimentos em direção a uma nova trajetória em sociedade e em sua prática de ensino e aprendizagem. O trabalho foi desenvolvido de modo a levar os participantes e os docentes a uma participação efetiva no processo de ensinar e aprender com atividades dinâmicas *in loco* e de construção do saber.

Nesta metodologia, todo o processo de trabalho é registrado e analisado teórica e praticamente por todos os envolvidos durante a execução das atividades. O docente/professor seleciona, apresenta, aplica e discute estudo de casos, seleciona os textos e orienta o estudo e pesquisa *in loco* com utilização de técnicas e instrumentos pré-definidos conjuntamente, antes de ir ao campo; organiza, acompanha e subsidia os trabalhos em grupo. Coordena as discussões em grupo e individuais com formulação de questões; organiza e coordena a elaboração de instrumentos e do trabalho final, e realiza, ainda, avaliações da ação durante todo o processo.

Os discentes/alunos/alunas: participam nas aulas e nos grupos; realizam estudos de textos indicados e textos que sugerem dentro da temática a ser discutida; realizam trabalhos em grupos; participam de estudos de caso *in loco*, a partir dos quais podem trazer sugestões e novos estudos para serem analisados. Participam de discussões respondendo e/ou formulando questões; elaboram e entregam trabalho final, e em seguida realizam avaliação durante todo o processo e na etapa final.

A partir do trabalho desenvolvido em uma disciplina voltada para a formação de professores, foram identificação de problemas e das dificuldades no dia a dia no tocante ao trabalho didático pedagógico na escola, no chão de sala com os alunos da educação básica regular

e da educação de jovens e adultos. Após o levantamento das dificuldades, os participantes voltaram a pensar e apresentaram soluções aplicando o conteúdo aprendido à luz da experiência prática. Com isso, pretendeu-se encorajar um processo de autonomia intelectual, no qual os professores conhecem o que fazem e fazem o que conhecem, rumo a uma melhor preparação e fundamentação de mudanças de comportamento de cunho profissional, social e cultural.

É importante salientar que essa metodologia foi sendo desenvolvida pela autora ao longo de seu trabalho em sala de aula, com alunos, professores, sindicatos e movimentos sociais por um longo período, que começou em meados dos anos 1990. No entanto, a descrição da tríade ação-reflexão-ação só começa a aparecer em trabalhos escritos a partir do ano de 2006. A conceituação da educação da luta, intitulada como pedagogia da luta, em que pese fazer parte de sua trajetória de vida, passou a ser pensada somente a partir de 2009, quando a autora pesquisou movimentos sociais de moradia e populações em situação de rua.

Na caminhada, o intuito era realizar uma elaboração metodológica que pudesse contemplar diferentes situações, sujeitos e rede de atores. Por isso, a ideia é de que cada situação específica tem suas questões e atores envolvidos; então, estes atores são levados a refletir sobre tais questões, como também a desenvolver as possíveis soluções. Dentro de um processo continuado, com o tempo foi-se observando que os atores passam a realizar uma ação renovada, diferente da primeira ação. Portanto, a tríade metodológica: ação-reflexão-ação, assim concebida, nos revelou o que pode ser uma possibilidade a ser trabalhada no ambiente escolar.

No que diz respeito à pedagogia da luta, tal concepção é baseada, também, na ideia de que a luta realizada por cada pessoa, grupo ou ator para viver em sociedade trás em si um processo educativo. Este processo educativo contribui com novas formas de pensar e fazer, ou seja, reflexão e ação. Então, o processo de aprendizagem não se dá exclusivamente na escola, embora se dê também na escola. O processo educativo da luta (que na maioria das vezes é político e cultural) precisa ser completado por um processo educativo formal, escolar (letramento, pesquisa, estudos), que na sociedade capitalista se dá, dentre outros lugares, na escola, na universidade e nos centros de pesquisa.

Apropriando-se do conhecimento por meio de diferentes aprendizagens e pelo exercício constante de ação-reflexão-ação poderá ser possível depreender novas formas de encarar o processo de aprendizagem e em diferentes níveis, formas, diferentes sujeitos e lugares. Podendo revelar, dessa forma, o movimento interno do princípio educativo da luta, ou seja, poderemos tentar perceber e registrar como a luta educa.

4. O fazer pedagógico: caminhada conceitual e prática da aprendizagem dialógica

De início fizemos um pequeno questionário com as seguintes questões subjetivas: Para você o que é trabalho? Para você qual é o conceito de educação? Como se dá a relação educação e trabalho? Para você o que é trabalho pedagógico? As questões foram feitas para um universo de 62 alunos do PARFOR.

Das respostas para a questão sobre a concepção de trabalho, 95% dos discentes definiram como o meio pelo qual o ser humano consegue ganhar o sustento e manter sua vida financeira em ordem. Ao analisar as respostas é possível perceber a forte relação entre o ato de trabalhar e o ato de receber o pagamento pelo “trabalho” – ou melhor, para quitar as finanças. Observou-se, assim, a visão reduzida e mais próxima da econômica e não como uma relação social historicamente construída e passível de mudança.

No tocante ao conceito de educação, a mesma foi definida de modo geral por 90% como a capacidade que o ser adquire de comportar-se “melhor”³ diante dos acontecimentos da sociedade, sabendo argumentar e reivindicar mudanças para melhoria de todos. Foi destacado que a educação ocorre, apenas, no ambiente escolar e na família. Podemos observar a contradição no pensar sobre o conceito de educação, ao mesmo tempo que tem o caráter de desenvolver comportamento adequado para a sociedade é encarada como uma possibilidade crítica de mudanças sociais. A educação estaria limitada ao ambiente familiar e escolar. Essa visão está próxima dos dois ideários apontados no início do texto: a visão da adaptação e reprodução social, como também, da transformação.

Na terceira questão se questionou a relação entre educação e trabalho, a maioria definiu da seguinte forma: para 30% dos professores, o trabalho caminha junto com a educação; para 70%, o trabalho depende de uma boa relação entre conhecimento e formação. No entanto, a preocupação central em 100% dos casos foi revelar que o mais importante é a educação, ela é capaz de elevar o ser humano e ajudar no futuro e na luta por direitos.

Salientamos, ao observar a ação e depois ao ler as respostas, que não havia uma percepção clara da relação entre educação e trabalho. Os participantes, de um modo geral, consideraram a educação mais importante que o trabalho. Demonstraram possuir uma visão de educação como uma panaceia que vai resolver os males dos problemas sociais. Essa ótica reproduz a negação do saber socialmente produzido na vida em sociedade. Como também pelo saber aprendido pela classe trabalhadora no exercício do trabalho e nas aprendizagens realizadas com as lutas políticas por direitos. Ou seja, ao

não haver compreensão clara da relação existente entre educação e trabalho, os professores acabam por não perceber se há algum princípio educativo no trabalho e não concebem ou reconhecem a educação fora da família e da escola.

No tocante à questão referente ao trabalho pedagógico, as respostas em geral foram de que seria um conjunto de formação para direcionar bem a educação escolar com obtenção dos objetivos propostos dentro da própria educação. Aqui fica latente a divisão social do trabalho escolar, em que os educadores pensam que estão fazendo mudanças críticas e reflexivas, mas estão pensando, apenas, com programações predeterminadas. Ou melhor, estão apenas executando o que já foi pensado na gestão e/ou nos documentos oficiais, sem nenhuma reflexão.

Depois da leitura e análise das respostas para as questões iniciais, principiamos o trabalho de ação-reflexão-ação conjunta. A ação proposta foi debate semanal com alguns dos autores já citados acima, além da leitura de textos selecionados que traziam diferentes concepções de trabalho, educação e de trabalho pedagógico. A ideia foi ampliar sempre a visão individual e coletiva, como também ir aprendendo a fazer escolhas conceituais e práticas. Toda a ação visava compreender a relação entre sociedade, escola, educação e trabalho pedagógico.

Em cada aula fazia-se uma análise do conteúdo do texto, e debatia-se sobre a visão de mundo e a prática pedagógica que norteava o trabalho escolar de cada um, em seu contexto socioeconômico e cultural. Ao final do primeiro semestre foi proposto o trabalho de campo em que cada discente trabalharia referenciado nas questões e nos conteúdos trabalhados em sala e em todas as disciplinas que estavam cursando. Tal ação visou ajudar a verificar em que medida as concepções iniciais tinham mudado ou não, e se tal mudança refletiu em ações concretas na escola. Essa ação foi realizada na fase final do curso, após um ano, quando retornamos as questões iniciais para avaliar e pensar sobre a ação desenvolvida. Portanto, nos propusemos a realizar a reflexão da ação. Os debates em sala de aula foram frequentes e observados, registrados com olhares e ouvidos atentos para verificar se havia mudanças nas concepções e na ação pedagógica na sala de aula.

Após a realização do trabalho pedagógico de agir, refletir sobre a ação e refazer a ação foi proposto que as questões iniciais fossem novamente respondidas. Para verificar a veracidade ou não na mudança conceitual, as primeiras respostas das questões foram debatidas anonimamente em sala. Foi marcante verificar como, os próprios discentes avaliaram suas respostas anteriores e as que estavam apresentando após todo o trabalho teórico-prático realizado ao longo de um ano. Isto nos possibilitou chegar a algumas conclusões iniciais.

Aproximadamente 80% dos discentes passaram a estabelecer uma relação concreta entre educação e trabalho, pois escreveram que conseguiram perceber o trabalho como uma atividade humana racional que transforma a natureza, as coisas e os seres humanos. Que a educação para o trabalho faz parte do processo de desenvolvimento humano, político e social. Portanto, essa forma de conceber o trabalho levou parte dos discentes a repensar a relação entre educação e trabalho, principalmente destacando a importância dessa relação no mundo atual, em que há uma valorização do conhecimento e da tecnologia.

Pensar a educação como mecanismo de transformação social, como ação política e de aprendizagem, para 75% dos discentes, passou a ser por meio de um trabalho pedagógico consciente sobre as reais intenções dos apologistas da teoria do capital humano e as necessidades da construção de uma sociedade diferente da capitalista. O caminho estava aberto e, assim, começou o planejamento de quais seriam as próximas reflexões e ações no campo educativo e filosófico que eu mesma poderia estar fazendo para descrever a metodologia e trabalhar os conceitos que envolvem a noção de educação da luta⁴. Essas discussões e reflexões ganham a cada dia mais força quando as utilizo na ação prática com movimentos sociais, sindicatos e formação de professores.

As inovações que propomos no processo ensino e aprendizagem são muito simples e aplicáveis, a saber: por um lado, o papel da escola inclui a tarefa de transmitir o conhecimento em diversos campos da ciência e do saber para as crianças, jovens e adultos; por outro lado, este saber que não é construído somente no espaço escolar. Existe o saber do aprender a viver em sociedade, que nomeamos de Pedagogia da Luta, por meio das aprendizagens possíveis na luta por direitos na sociedade. O saber fora da escola para poder se firmar precisa ser conhecido e reconhecido pelos profissionais da educação e pela sociedade em geral. Isso poderá permitir que esses profissionais ensinem o que se faz necessário e a partir daí passem a respeitar o aprender com os processos de descobertas e aprendizagens advindos desta nova forma do fazer pedagógico – vista aqui como a forma de aprender a viver e a construir um novo mundo.

Nesta linha de construção, a pedagogia da luta ao mesmo tempo que educa a sociedade em geral, em especial os humanos alijados do espaço de fala e de direitos para enfrentar o descaso, a degradação, a higienização, a violência, o sofrimento, a invisibilidade social, etc., educa também para a inserção na sociedade capitalista. Poderá com o tempo contribuir com sua superação. Podemos citar como exemplos o Movimento Nacional da População em Situação de Rua (MNPR), que emplacou e ainda emplaca mudanças substanciais

em relação às garantias de direitos e de cidadania, além da luta dos profissionais da educação por meio de suas organizações. Descobrir como ocorre o processo de aprendizagem por meio da luta em sociedade pela conquista de direitos é um desafio imenso porque temos que mapear e estudar caso a caso.

Portanto, a partir do momento em que os atores sociais aprendem a fazer frente e a buscar seus direitos em um sistema social que não os reconhece como detentores plenos de direitos. Sistema que é definido como incerto para Sennett (2001), líquido para Bauman (2001), com todas as nuances que estas definições representam, o Estado obriga-se a reconhecer os atores sociais como detentores de direitos e estes atores podem passar a exigir que seus direitos sejam garantidos por meio de sua organização. Nesse sentido, a gestão pública precisará criar instrumentos de gestão no intuito de atender a essas demandas. E este processo de aprendizagem dá-se na luta pela conquista dos direitos e pela garantia dos mesmos, aí o processo educativo da luta ocorre.

Estas discussões permeiam a nossa prática de pesquisa e o nosso trabalho em todos os campos e lugares de atuação, como também a nossa construção teórica. Dessa forma, a reflexão sobre as possibilidades abertas e, também, sobre as limitações referentes aos conceitos e concepções apresentados e discutidos até o momento estão abertos ao debate. Por hora vamos concluir com a apresentação de alguns dos resultados encontrados no processo de ação-reflexão-ação com os participantes do curso de pedagogia do PARFOR.

Resultados teóricos práticos da caminhada até aqui

Como registrado, os professores da rede pública, após um ano de curso em que foi utilizada a metodologia da ação-reflexão-ação com o intuito de (re)examinar suas concepções e práticas educativas, passaram a perceber a realidade de forma diferente e ampliaram seu horizonte de visão. Começaram a ver as relações dialógicas, contraditórias e muitas vezes perversas. Em nossa concepção, a exemplo de Ivo que não viu só a uva, os educadores passaram a ver não só a superfície, mas também, a profundidade da realidade social presente e a possibilidade de transformação que pode se dar através de sua prática educativa.

A elaboração de novas respostas, agora fundamentadas na caminhada teórica, influenciaram em suas práticas pedagógicas e em suas ações cotidianas na sociedade e na escola. Os professores relataram que começaram a mudar no que dizia respeito às preocupações e às práticas necessárias para a aprendizagem dos alunos e também passaram a repensar seu papel na

escola e na sua comunidade. Foi possível perceber que eles estavam indo para além da prática pedagógica em sala e focando, também, na gestão, no ambiente escolar e na comunidade em que viviam como parte componente do todo – do trabalho pedagógico, do ensino e das aprendizagens, dentro e fora da escola. Em nossa percepção e concepção, toda ação em educação está intrinsecamente ligada ao ato de aprender, de pensar e de agir no que diz respeito à sociedade em que vivemos. Os professores tornaram-se mais questionadores acerca dos seus saberes e o de seus alunos, sobre suas práticas educativas e seus discursos e, principalmente, reconheceram o papel determinante da relação teoria e prática, antecedidas pela leitura do mundo.

A nossa hipótese de que as mudanças necessárias na educação passam por uma sólida formação política e teórico-prática dos profissionais da educação foi confirmada. A indicação é de que os profissionais da educação que participem de um processo de formação em que possam perceber melhor o mundo em que vivem por meio da ação, reflexão sobre a ação e elaborem uma nova ação. Uma formação em que se possa partir da leitura de conjuntura e atuar no processo de transformação do ambiente escolar e social; possam fazer escolhas didáticas pedagógicas de aprendizagem escolar mais pertinentes com a sociedade, a educação e o processos de ensino-aprendizagem; que as crianças, jovens e adultos possam se desenvolver para viver em uma sociedade tão injusta como a capitalista e ao mesmo tempo buscar estabelecer os fundamentos da transformação.

Após o trabalho teórico-prático realizado, 30% dos discentes atuaram em processos de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola de forma dialógica e participativa (atuação política), 25% buscaram compreender o papel do currículo escolar (teoria) e 45% estavam preocupados em como se constrói a sociedade em que vivemos. Outro dado foi que 90% realizaram mudanças na postura frente aos alunos, nas formas de dar aula e de realizar avaliação da aprendizagem (prática pedagógica).

Os princípios metodológicos da ação-reflexão-ação e o conceitos de educação da luta – ou melhor, pedagogia da luta – que nortearam o trabalho de formação dos educadores possibilitaram verificar que tais conceitos e metodologia, embora careçam de mais estudos e aplicação prática, podem ser fundamentais para uma verdadeira mudança no papel da escola e da aprendizagem no século XXI.

Sabemos que para as mudanças continuarem ocorrendo será necessário realizar formação político-pedagógica continuada, com o intuito de que por meio do conhecimento e da produção do mesmo, como também, por meio do pensar e fazer sobre a prática, a comunidade escolar possa ir se apropriando do pensar

e do fazer educativo e das aprendizagens necessárias para o fortalecimento de uma sociedade que esteja centrada na autonomia e na liberdade de pensamento. Que tenha como princípios fundantes o respeito, a autonomia e a solidariedade.

Gostaríamos de registrar que o processo de educação da luta não ocorre como na educação formal escolar, ou seja, de forma determinada pela lógica da reprodução da educação formal capitalista onde efetuar mudanças é muito mais difícil. Pelo contrário, o processo educativo nesta ótica ocorre por meio do enfrentamento das injustiças sociais, dos males causados

pelo sistema vigente. Assim, viceja aí uma lógica contra-hegemônica que pode revelar um processo educativo revolucionário. Por outro lado, e de acordo com os ensinamentos de Gramsci (1979), indicamos que se a formação dos professores trazer reflexões sobre a conjuntura, a sociedade e os princípios pedagógicos da pedagogia da luta, é possível atuar no processo de transformação do ensino e da aprendizagem na escola e ser, também, uma forma de educação contra-hegemônica. Dessa forma, afirmamos que essas possibilidades estão ao alcance de todos que vivem em sociedade, em especial aos profissionais da educação. ■

Notas

¹ Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PAFOR), programa realizado em parceria entre diversos atores, a saber MEC/CAPES/UnB/SEDF/EAPE. Para saber mais acessar <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

² Conceito desenvolvido pela autora que busca entender e captar o princípio educativo das lutas sociais em diferentes organizações e tendo como categorias chaves a participação e a ação.

³ Perguntados sobre o que significava o comportar-se melhor, a resposta da maioria foi no sentido de adequar-se as exigências da sociedade

⁴ O conceito de educação da luta, ou melhor, a questão (se/e) como a luta educa está sendo discutida e construída. Portanto fizemos aqui uma breve discussão para apresentá-lo, mas não foi a nossa temática principal no presente trabalho. Aqui discutimos a relação entre educação e trabalho dos profissionais da educação no DF.

Referências bibliográficas

ARENDT, Hanna. **A Crise na Educação**. New York. Ed. Viking Press. 1961.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. RJ: Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BETTO, Frei. SADER, Emir. **Contra Versões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo, Ed. Boitempo. 2000.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

FLORES, Urânia. **Inovações tecnológicas e educação do trabalhador em construção**. Curitiba: Editora Educarte, 2006.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6a. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1979.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. RJ: Zahar, 16a ed. 1980.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital, v. 1. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira, 1998.

MATTOSO, Jorge. **O novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados**. O mundo do Trabalho. Campinas: Cesi/IE, 1994.

PARFOR. Programa de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acessado em 09 de abril de 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. RJ: Rio de Janeiro: Editora Record. 2001.

Alfabetização tecnológica do professor



Klever Corrente Silva*

Anderson Gomes Peixoto**

Resumo: Esta resenha tem por objetivo apresentar e analisar criticamente o livro “Alfabetização Tecnológica do Professor” escrito por Marisa Narcizo Sampaio e Lígia Silva Leite. A proposta do livro e do conceito de alfabetização tecnológica trazidos pelas autoras vem ao encontro da necessidade de formação do professor para o uso de novas tecnologias nos processos formativos. Diante do avanço intenso da utilização de novas tecnologias no cotidiano dos indivíduos em suas práticas sociais, as autoras apontam para a atualidade e a pertinência da temática abordada na obra. Não se trata de um livro que encerra o assunto, mas que apresenta primeiras aproximações para a discussão do tema. Para atingir o objetivo proposto para esta resenha, ela foi estruturada em quatro partes: a identificação e caracterização do livro, uma breve apresentação das autoras, uma exposição da estrutura e dos temas tratados nos capítulos e por fim, uma avaliação crítica da obra resenhada. Espera-se que com essa resenha os professores sintam-se estimulados a lerem a obra e que compreendam a responsabilidade que possuem na formação dos educandos para o mundo, que se encontra cada vez mais tecnológico, e que exige essa competência do professor.

Palavras-chave: Alfabetização tecnológica. Letramento Tecnológico. Professor. Docente.

* Klever Corrente Silva é bacharel em Administração (FAJESU - 2013), licenciado em Pedagogia (IESA - 2015) e em Educação Profissional (IFB - 2017), especialista em Gestão Escolar (IESA - 2015) e em Docência do Ensino Superior (IESA - 2016), mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade profissional na Universidade de Brasília - UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: klever.cs@gmail.com.

** Anderson Gomes Peixoto é Bacharel em Sistemas de Informação (Faculdade Projeção - 2011), Licenciado em Pedagogia (IESA - 2015), e em Educação Profissional (IFB - 2017), especialista em Gestão e Orientação Educacional (UNEB - 2014), e em Docência do Ensino Profissional e Superior (UNEB - 2014), MBA em Engenharia de Software (UNIEURO - 2014), e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Brasília - UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: etc.andersonpeixoto@gmail.com.

Alfabetização tecnológica do professor é um livro escrito por Marisa Narcizo Sampaio e Lígia Silva Leite (2013) que já está na sua 10ª edição (Figura 1). Nesta obra discute-se a inegável transformação que as tecnologias trazem para o dia-a-dia das pessoas e como isso afeta também a missão que a escola possui, enquanto instituição responsável pela formação dos cidadãos. Os cidadãos, diante desse novo paradigma, devem dominar os meios tecnológicos, e para tanto, os professores em suas práxis educativas devem apropriar-se pedagogicamente dessas ferramentas viabilizando que os indivíduos conheçam o potencial que essas novas tecnologias têm.

Publicado pela Editora Vozes – Petrópolis/RJ, este livro trata-se de uma obra que emergiu das discussões de uma dissertação de mestrado concluída em 1996, na qual as autoras, mestranda e orientadora à época, buscavam construir, com respaldo acadêmico, o conceito de alfabetização tecnológica do professor e também lançavam algumas questões filosóficas sobre por que, para que e como as tecnologias deveriam estar presentes nas práticas pedagógicas.

As duas autoras do livro são Pedagogas e mestras em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possuem experiência e outros trabalhos e livros publicados na área de educação, interessam-se por Tecnologia Educacional.

Marisa Narcizo Sampaio é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, realizou o pós-doutorado na Universidade da Coruña, Espanha. É professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e é uma das coordenadoras nacionais de projetos educacionais do SESC. Atua nas áreas de formação continuada de professoras, cotidiano escolar e educação de jovens e adultos.

Lígia Silvia Leite fez doutorado e pós-doutorado em Tecnologia Educacional nos Estados Unidos. É orientadora do programa de doutorado em educação nos Estados Unidos, vice-presidente da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de Educação a Distância e Tecnologia Educacional.

O livro inicia-se com uma breve apresentação, na qual as autoras explicitam que a obra surgiu de pesquisas acerca de Tecnologia Educacional e aos poucos elas perceberam a relevância da formação dos professores para esse contexto. Na seção seguinte, a introdução, Sampaio e Leite argumentam sobre os efeitos trazidos pela tecnologia ao cotidiano das pessoas e como o professor assume um papel estratégico na formação dos cidadãos que estão inseridos nessa sociedade informacional. As autoras destacam que por meio das discussões trazidas pelo livro, os professores juntamente com os seus alunos poderão criar um clima de descoberta,

Figura 1. Capa do livro resenhado



Fonte: internet

compreensão, interação e contribuição para a transformação da sociedade que vivemos.

O livro está organizado em quatro capítulos: professor e tecnologia, sociedade e tecnologia, conceito de alfabetização tecnológica do professor e contribuições dos professores.

No primeiro capítulo as autoras discutem as relações existentes entre professor, ensino e tecnologia. Elas explicitam o modo como essas relações foram se efetivando ao longo do tempo e ressaltam a importância das tecnologias e os benefícios que trazem para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. É nesse contexto que as autoras discutem o papel da escola e a responsabilização do professor na formação para o uso crítico das tecnologias. Os registros e as transmissões de informações ganharam novos suportes com o advento das novas tecnologias, e os educandos para estarem inseridos na sociedade tecnológica precisam dominar esses instrumentos. O professor, apropriando-se do saber tecnológico, poderá criar condições para que os seus alunos consigam lidar com essas tecnologias de forma crítica e reflexiva.

É no segundo capítulo que Sampaio e Leite dedicam-se a fazer um panorama sobre a caracterização da sociedade atual sob o ponto de vista de diferentes autores, apresentando de forma resumida a opinião e as interpretações que os estudiosos Marcuse (1967), Ferkiss (1972), Morais (1978), Fromm (1984), Frigotto (1992), Silva, J. (1992), Lévy (1993), Parente (1993), Borheim (1995) e Schaff (1995) têm sobre as tecnologias e suas consequências para a sociedade. Com a ajuda desses teóricos, as autoras embasam que ideais de justiça social e igualdade sustentam o emprego de tecnologia na contemporaneidade. Uma nova linguagem, uma nova cultura, novas formas de acesso e até mesmo novas relações de poder estão sendo consolidadas pelas mediações tecnológicas. Neste capítulo as autoras evocam o papel crítico da escola, que ao ter professores que sejam alfabetizados tecnologicamente, possam promover a inserção crítica dos estudantes nessa nova configuração de sociedade e não apenas para atender a expectativa da classe hegemônica de preparar mão de obra para o mercado de trabalho.

No capítulo três, o ponto nevrálgico é a apresentação do conceito de alfabetização tecnológica do professor. As autoras buscam a origem para essa terminologia nos conceitos de alfabetização e na formação de docentes. Desse modo, a tese defendida pelas autoras na obra, é que a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização escrita, envolve o domínio ininterrupto das tecnologias que estão disponíveis na sociedade e nas instituições de ensino por meio de uma relação crítica, reflexiva e conscienciosa. E o momento histórico e social de transformações e suas consequências, já explicitados nos capítulos anteriores constituem-se como condições objetivas para a discussão e defesa da alfabetização tecnológica na formação de professores, na perspectiva do letramento.

O capítulo quatro versa sobre a opinião de professores da rede pública de ensino após terem sido apresentados ao conceito de alfabetização tecnológica do professor. O universo pesquisado contou com profissionais de diferentes idades, diferentes tempos de serviços e de todos os níveis de ensino. Na entrevista, os respondentes puderam comentar sobre a importância, a adequação e abrangência, a viabilidade, o momento mais apropriado e os conhecimentos necessários para a alfabetização tecnológica de professores. Por meio desse instrumento, as autoras demonstraram a importância de se fazer ouvir os professores e perceberam que as contribuições desses professores auxiliaram também no redimensionamento do conceito de alfabetização tecnológica que havia sido formulado anteriormente.

O livro é bem didático, instigante e possui uma linguagem simples. As autoras apresentam contextualizações, conceitos e contradições para elucidar a importância da alfabetização tecnológica do professor. Um diferencial da abordagem adotada pelas autoras para tratar da temática é que elas não apresentam uma visão romantizada das tecnologias, mas aponta fragilidades da sociedade tecnológica e as disparidades de condições sociais, desvelando aspectos de alijamento das classes populares que necessitam de autonomia para dominar de forma crítica as tecnologias, e é nesse processo que o professor adquire um papel importante.

Entende-se que a obra pode contribuir para a formação de professores para o uso de novas tecnologias. Muitos aspectos abordados pelas autoras poderão ser constatados e ratificados pela experiência dos docentes. Este livro é, portanto, um convite para que todos os professores se sintam comprometidos com uma educação que esteja atenta às demandas da sociedade tecnológica, visando que todos possam nela se inserir e transformá-la, tornando-a mais justa e democrática. ■

Referências bibliográficas

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

■ RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Professor reflexivo na e para coordenação pedagógica na educação básica pública: Tecendo (desa)fios

 Eduardo Dias da Silva *
Renato de Oliveira Dering **

Resumo: Resumo: Este trabalho qualitativo consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre a formação continuada no paradigma do professor reflexivo e a função de coordenação pedagógica, traduzidas na experiência da construção do fazer pedagógico em ambiente escolar. Busca-se responder ao seguinte questionamento: que características do professor reflexivo são necessárias para o desenvolvimento e para a formação, na coordenação pedagógica? Esta questão está presente no contexto das instituições de educação básica, explicitando a complexidade embutida na categorização do professor reflexivo e da coordenação pedagógica, sobretudo considerando a construção histórica desses conceitos no contexto brasileiro. Através deste trabalho, é possível ponderar sobre aspectos que envolvem o desenvolvimento da coordenação pedagógica mediada por professores reflexivos, bem como compreender que o desenvolvimento desta função não se limita às ideias de tarefas, mas se perpetua como caminho para novas reflexões sobre a coordenação pedagógica por práticas sociais na educação básica.

Palavras-chave: Professor reflexivo. Coordenação pedagógica. Formação continuada. Educação básica.

* Eduardo Dias da Silva é mestre em Linguística Aplicada e doutorando em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília - UnB. Professor de LEM/Francês e Pedagogo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pesquisador nos Grupos CNPq FORPROLL e GIEL. Contato: edu_france2004@yahoo.fr.

** Renato de Oliveira Dering é licenciado em Letras – Português pela Universidade Federal de Goiás, mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa e doutorando em Letras e Linguística pela Universidade Federal do Goiás. Professor Assistente no Centro Universitário de Goiás – Uni-ANHANGUERA. Líder e Pesquisador do Grupo CNPq FORPROLL. Contato: professordering@gmail.com.

Introdução

Consideramos que um dos grandes problemas que pode dificultar aos coordenadores pedagógicos perceberem-se capazes na construção de um trabalho eficiente e produtivo no ambiente escolar seja a falta de formação inicial para o exercício desta função. Na atualidade, os coordenadores da rede pública de ensino, com raras exceções, não foram formados para tal atuação, de acordo com Silva (2016). Formaram-se professores em diversas áreas do conhecimento, participaram de processo seletivo entre os pares e encontram-se nos ambientes escolares premidos pelas urgências do cotidiano, envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos ou atendendo a requisições pontuais da equipe de gestão da escola, como elucidado por Silva (2017).

Essa situação por certo decorre das concepções epistemológicas que consideram que não há especificidade no trabalho pedagógico, fruto talvez dos pressupostos decorrentes da racionalidade técnica que desconsidera a complexidade dos fenômenos da práxis¹. Isso, como hoje já se sabe, é um equívoco, bastante enfatizado por Pérez-Gómez (1992, p. 100) quando afirma que “os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos”.

De acordo com Silva (2014a; 2016), para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica no ambiente escolar, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional.

Acreditamos que seja fundamental ao profissional na coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, em um processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado.

O coordenador pedagógico, para nós, no âmbito das instituições de Educação, é o responsável na equipe escolar pelo planejamento e desenvolvimento do currículo de formação junto aos professores. Na maioria das instituições, essa atividade faz parte de sua função, porém, essa denominação pode variar de acordo com as realidades locais. Nessa concepção de formação, importa ressaltar a necessidade de que um profissional (coordenador pedagógico), participante da equipe pedagógica, seja o responsável pela formação dos professores, diferenciando-se deles.

Para tanto, devem-lhes ser igualmente propiciadas condições para o desenvolvimento de saberes que os habilitem para o exercício da função. Formadores parceiros, externos à instituição, podem contribuir significativamente com as ações formativas, mas não substituem a figura do coordenador pedagógico.

Realçamos que a função pedagógica, neste trabalho, será entendida como a ação que evidencia o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. O trabalho do coordenador pedagógico é uma atividade voltada essencialmente à organização, à compreensão e transformação desta práxis, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis.

Caberá à tarefa pedagógica no ambiente escolar funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Para a organização deste espaço profissional no ambiente escolar, “os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais”, segundo Franco (2008, p. 121). Acreditamos que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na (re)significação dos processos identitários e profissionais desses educadores.

Corroborando para isso, tem-se a ideia de sociedade inclusiva fundamentada em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à sua própria constituição. Partindo desse princípio e tendo como horizontes o cenário ético dos direitos humanos, o profissional educacional reflexivo (ALARCÃO, 2011; FREIRE, 2002; MENDES, B., 2004; PERRENOUD, 2000; 2001; 2008; SCHÖN, 1997; 2000; SILVA, 2014; 2017) sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos a iguais oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo.

Um dos motivos norteadores que nos impulsionou pesquisar essa temática é o fato de sermos professores da educação básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e do Goiás e de perceber, diariamente, que há outros professores com dificuldades diversas, principalmente em torno do desenvolvimento prático e teórico da função do coordenador pedagógico, e o quanto os professores trazem de bagagem para socializar no ambiente escolar. Além disso, também percebemos o quanto o coordenador pedagógico pode transformar tal bagagem em ferramenta de uso pedagógico-prático para o desdobramento de habilidades e competências nas práticas pedagógicas dos professores em ambiente escolar.

A educação básica precisa proporcionar momentos prazerosos de ensino-aprendizagem que abarquem todo o contexto social em que os professores estão envolvidos, potencializando a formação de sujeitos críticos e reflexivos, pois é necessário que as práticas dos

professores no ambiente escolar satisfaçam as necessidades reais dos estudantes, considerando-os participantes ativos dos seus processos de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

O presente trabalho se insere na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas em Educação, nos últimos anos. Pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8). Desta forma, o estudo do objeto sairia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas e o conhecimento deste objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre este tema, de acordo com Leffa (2006, p. 15), a transdisciplinaridade, em uma adaptação livre da terminologia de Nicolescu (2001), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade e, finalmente, para a transdisciplinaridade”.

Coordenando se reflete ou refletindo se ordena?

A sociedade contemporânea está marcada por inúmeras transformações que influenciam todas as áreas do conhecimento e principalmente a área da Educação. Ao falarmos da área educacional, reportamo-nos à preparação do profissional para o novo contexto social, ou seja, a formação de professores. Professores estes inscritos em uma sociedade que, de acordo com Tavares (2010), está

[...] caracterizada pela descontinuidade, por um processo permanente de rupturas e de novas configurações. Essas múltiplas configurações produzem divisões e antagonismos sociais que demandam que o sujeito ocupe diferentes posições e que sua identidade sofra contínuos ajustes e reformulações (TAVARES, 2010, p. 34).

Importante mencionar que os professores e estudantes estão inseridos em uma sociedade hoje alcunhada de *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), aquela em que alguns elementos são diluídos, deixando simplesmente de existir, sendo necessário recorrer a fragmentos, fatos e “cacos” da história para dar sentido à materialidade do conhecimento e à representação dos sujeitos (professores e estudantes) na interação social mediada pela linguagem, como advogado por Silva (2014a; 2016; 2017).

A formação inicial do professor pressupõe a tradução dos princípios ideológicos, psicopedagógicos, político-sociais, culturais e educacionais de um currículo de formação de professores em normas de ação docente e diretrizes educativas orientadoras das atividades da sala de aula e extra sala de aula. Portanto, as concepções

do professor relativas a educação, formação, escola, professor e ensino-aprendizagem são fundamentais como ponto de referência e como guia das ações docentes, principalmente as da sala de aula, de acordo com Silva (2014a; 2014b; 2017).

A compreensão e a reflexão permanentes dessas questões favorecem a solidez e a coerência do processo de ensino e de aprendizagem, na formação do professor e na busca da unidade entre teoria e prática, objetivando, com isso, uma ação docente, cuja orientação e suporte se fixa na *ação-reflexão-ação*. No exercício profissional, esse tipo de ação docente representa o ato de ensinar reflexivo e tem sentido de saber fazer, no qual sabendo explicar o que se faz e pensar no que faz na medida que está atuando, como elucidado por Silva (2016; 2017).

Refletindo antes, durante e após a ação para (re) encaminhamento de ações e decisões subsequentes, esta é a perspectiva da formação, segundo Schön (1997) que supera os moldes do currículo normativo (ciência – aplicação – estágio) que não dá respostas às situações que emergem no dia a dia, porque elas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que poderiam oferecer não estão ainda elaboradas.

Na década de 1980, houve a difusão das ideias de Donald Schön, que abordava a definição de *professor reflexivo*, conceito que segundo o qual o professor reflete sobre sua prática, antes, durante e depois que ela acontece, fazendo uma retroalimentação de sua prática, ou seja, *ação-reflexão-ação*.

As ideias de Schön criticavam o modelo tecnicista à época, em que a formação era voltada para reprodução, propondo “outro modelo que fosse possível capacitar e preparar o professor para refletir criticamente, retirando-o de uma posição passiva”, segundo Justino (2013, p. 46). Suas ideias tiveram uma grande repercussão entre os docentes, estimulando pesquisas sobre a necessidade da reflexão do professor sobre sua atuação. É necessário repensar a prática fundamentada na reflexão partindo de situações concretas, e isto só é possível através da pesquisa, pois ela possibilita vivenciar na prática as teorias apresentadas.

Nesse sentido, a ação docente, segundo Garcia (1997), considera os novos dispositivos e práticas de formação de professores. Essas novas perspectivas têm como modelo de formação a reflexão do professorado (aqui o licenciando em formação e os professores já em serviço) sobre a sua prática docente (como profissional ou como aluno) que lhe permita repensar sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as suas próprias atitudes.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que

caracteriza “o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”, segundo Alarcão (2011, p. 44). É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

No momento em que o profissional observa as questões do seu cotidiano e as coloca como situações problemáticas, isso o levará à reflexão e à busca de interpretação para o que está vivenciando, fazendo, então, uma reflexão na própria ação. Isso permitirá a ele reorientar sua ação a respeito da situação que vivencia, como elucidado por Silva (2014a; 2017).

Schön (1997; 2000) afirma que o profissional, no seu fazer cotidiano, adquire conhecimentos que podem ser utilizados para solucionar diferentes problemas. Ele ainda defende que a formação do profissional deve conter um componente que o leve à reflexão das reais situações práticas:

Através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar. Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um *progresso*. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (SCHÖN, 1997, p. 85).

De acordo com Silva (2014a; 2014b; 2017), as ideias de Schön (1997; 2000) estão apoiadas nos pressupostos de John Dewey (1859-1952), para quem o pensar de forma reflexiva leva a um processo de ação de investigação, estabelecendo o que é comum e diferente entre os fatos e coisas, observando as relações que ocorrem entre ambos, buscando a compreensão do significado dos detalhes apresentados. É necessário, então, uma reflexão sobre tais informações, e isso só pode acontecer através da experimentação.

Schön (1997; 2000) apresenta sua perspectiva do pensar reflexivo em torno de três aspectos de conhecimento na prática: *reflexão da prática*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática*. Na perspectiva reflexiva, a formação só pode ocorrer através do contato com a prática em que o conhecimento tácito poderá levar a um ponto dialético entre prática e teoria.

A reflexão na ação e sobre a ação, para Schön, é fundamental na atuação do professor, pois isso o torna profissional que poderá definir os meios e os fins da ação de forma interativa, o que lhe possibilitará enfrentar situações novas e a tomada de decisões necessária. Schön (2000) afirma que

podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos perceber dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de ‘parar e pensar’. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, em um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que refletimos-na-ação (SCHÖN, 2000, p. 32).

As colocações de Schön sobre a formação profissional apontam que o professor precisará ser capaz de agir de forma a garantir um movimento de *ação-reflexão-ação*, e isso ocorre quando ele lê sua prática, seus conceitos e suas posturas, tornando-se um profissional reflexivo. Segundo Freire (2002), o ato de refletir se constrói a partir de uma formação. Para esse autor,

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, ‘desarmada’, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses e nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com professor formador (FREIRE, 2002, p. 43).

Quando o professor não assume essa postura, ele não avalia sua atuação, não reflete sobre seu cotidiano e, dessa forma, não tem condições de recriar as teorias, deixando de adequar sua prática de acordo com a realidade. Assim, a postura de professor enquanto pesquisador é fundamental para a realização de uma autoavaliação e reformulação de sua prática.

Para compreendemos a proposta de Schön (1997; 2000) sobre a reflexão da prática, na prática e sobre a prática, é necessário compreender que essa proposta pretende desmistificar a ideia de que o conhecimento é algo distinto da prática, e perceber que ambas têm relação linear e definida.

A prática precisa ser entendida como fonte de conhecimento. Assim, a reflexão irá além da simples forma de construção de novos saberes. Portanto, a reflexão acontece quando ocorre relação entre o pensamento

e a ação, permitindo interferências nas práticas, visando reconstruí-las. A reflexão possibilita que os conhecimentos sejam reorganizados.

Temos também os estudos de Perrenoud *et al.* (2001, p. 12) que apontam novas competências para a carreira docente:

O profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino etc.), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação.

Além das competências apontadas, os autores afirmam que o professor deve ser capaz de, através da reflexão, definir e diferenciar com rapidez seus esquemas de ação e conhecimentos para, então, poder enfrentar novas situações.

O professor reflexivo, na medida do possível, nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, terminada, sem possibilidade de aprimoramento ou aperfeiçoamento, pois, de acordo com Perrenoud (2008, p. 66), “os recursos intelectuais da reflexão - hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater, de refletir em voz alta - são uma expressão da consciência profissional”.

Compartilhando dessas mesmas ideias, Silva (2014a, p. 74) argumenta que “o professor reflexivo está sempre em contato com outros profissionais da área e de áreas afins, lendo, observando e analisando para melhor atender e compreender os aprendentes, sujeitos e objetos de sua ação docente”.

A pesquisa é um instrumento enriquecedor do trabalho do professor e, conseqüentemente, refletirá no processo de ensino-aprendizagem, pois ela está inserida nas atividades cotidianas do contexto do ambiente escolar. Por meio da pesquisa, professores e estudantes podem conhecer e descobrir diferentes recursos e materiais a serem utilizados como motivadores da aprendizagem, incentivando a busca de novos conhecimentos, conforme Silva (2014a; 2014b; 2015; 2016; 2017).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa (BAUER & GASKELL, 2013; FLICK, 2009a; 2009b; DENZIN & LINCOLN, 2006; DEMO, 2004) que consiste na escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos.

A abordagem qualitativa é “indicada quando se pretende focar representações de mundo, relações sociais, identidades, opiniões, atitudes, crenças ligadas a um meio social” (RESENDE, 2009, p. 57). Essa abordagem

tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, isto é, supõe o contato direto e prolongado desse com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Os professores já chegam ao ambiente escolar com um conhecimento de mundo bem amplo, competindo à coordenação pedagógica sistematizar esses dados com propostas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades específicas em relação à apropriação de conhecimentos em práticas pedagógicas. Assim, buscamos responder ao seguinte questionamento: que características do professor reflexivo são necessárias para o desenvolvimento e para a formação, na coordenação pedagógica?

Visando alcançar os objetivos propostos, foi feita uma pesquisa exploratória, com vistas a proporcionar maior familiaridade com os temas em tela referentes à aplicação de pressupostos teórico-metodológicos das atividades de incentivo à função do coordenador pedagógico, proporcionando uma maior visibilidade à temática. Este tipo de pesquisa foi adotado, pois “é o que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 46).

A pesquisa exploratória “apresenta descrições fidedignas de uma situação, tentando descobrir as relações existentes entre seus elementos” (ALMEIDA, 1996, p. 105). Gil ainda esclarece que a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, envolve um “levantamento bibliográfico [e] pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (2002, p. 45).

Na pesquisa exploratória, procura-se um contato eficaz com o objeto a ser pesquisado, com o intuito de construir e levantar hipóteses que possam levar a novos conhecimentos e descobertas. Na realização do planejamento segundo a abordagem da pesquisa exploratória, é necessário considerar a flexibilidade do conteúdo estudado. É muito comum utilizar o levantamento bibliográfico, entrevistas e análises de documentos, que propiciarão respostas e compreensão dos questionamentos levantados.

Dessa forma, com base nos procedimentos técnicos a serem utilizados, foi realizada também uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil, “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2002, p. 48), ou seja, “é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados” (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 23).

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, pois os dados colhidos são compostos, em sua grande maioria, por relatos de profissionais que trabalham na função de coordenadores pedagógicos na rede pública de educação básica. A pesquisa qualitativa é baseada “na presença ou ausência de alguma qualidade ou característica, e também na classificação de tipos diferentes de das propriedades” (MARCONI & LAKATOS, 2010, p. 126).

O tema tratado neste relato de experiência é relevante porque as possibilidades que as competências e habilidades trazem são fundamentais para o desenvolvimento da coordenação pedagógica e da sociedade em geral. Estando na era da informação, e para atender essa demanda, é necessário que se trabalhem habilidades múltiplas, proporcionando condições favoráveis ao desempenho intelectual e social dos professores no exercício desta função, segundo Silva (2015).

Considerações finais

Na constituição da coordenação pedagógica, muito mais do que a nomenclatura da função, deve-se primar pelo significado que tal função exerce em nível de liderança e condução dos trabalhos pedagógicos de uma unidade educacional. Coordenador pedagógico e professor, investidos de papéis diferentes, de saberes diversos, podem buscar um encontro fecundo, cujo fruto seja a construção de uma prática pedagógica mais consistente, enriquecida e criativa, como vislumbrado por Silva (2016; 2017).

Para isso, é preciso que, em um primeiro momento, os coordenadores pedagógicos, além de sua competência técnica construída, do conhecimento básico sem o qual o exercício da função de coordenador não se faz possível, desenvolvam outras competências, segundo Lima & Santos (2007, p. 88):

É importante que transformem o seu olhar, ampliando a sua escuta e modificando a sua fala, quando a leitura da realidade assim o requerer. É necessário que a consciência coletiva seja respeitada, a ponto de se flexibilizar mais os planejamentos e que os mesmos sejam sempre construídos do e a partir do olhar coletivo. Ter a capacidade de olhar de maneira inusitada, de cada dia poder perceber o espaço da relação e, consequentemente, da troca e da aprendizagem. Ser capaz de perceber o que está acontecendo na sua relação com o professor e deste com o seu grupo de alunos. Poder perceber os pedidos que estão emergindo, quais os conhecimentos demandados e, consequentemente, necessários para o momento, e poder auxiliar o professor.

Aos poucos se percebe que, ao cultivar esse espaço, no qual a coordenação pedagógica também se coloca em frente ao grande espelho do ambiente escolar, pode-se crescer junto com os professores, ampliando todos os olhares; sem perder de foco a responsabilidade de cada um no processo.

Neste sentido, há que se ter a consciência de que professores e coordenadores pedagógicos não têm todas as respostas para todos os eventos que ocorrem, mas as problematizam, encaminhando-as da maneira mais viável possível, dentro do que se defende como processo democrático.

Vale lembrar Lima (2007) que pontualmente destaca que, uma vez considerado o si e o outro no processo do trabalho pedagógico e da vida na escola, é oportuno enfatizar que as transformações sociais serão objeto de olhares sistematizados, sobretudo na formação continuada de professores e na formação crítico-reflexiva dos educandos.

Percebe-se, então, a necessidade de uma nova concepção e olhar sobre a educação básica mediada pela *ação-reflexão-ação* no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na sua problematização, enquanto objeto de discussão no espaço coletivo, no qual também se aprende a ensinar e se ensina a aprender, como elucidado por Silva (2014a; 2014b; 2017).

Consequentemente, o *falar-escutando* conscientemente pode ser entendido como meio de auscultar. Ou seja, nas discussões sobre problemáticas ligadas ao universo escolar, à sala de aula, às relações entre professores-educandos e críticos-reflexivos (e entre estes e outros interlocutores), os sujeitos fazem leituras de suas realidades (ações), de como estão suas intervenções e quais valores são priorizados (ideologias).

Em seguida, a realidade será objeto de reflexão, de ponderação e encaminhamento, entrecruzando-se as práticas dos atores sociais para, depois, serem (res)significadas em uma nova ação, quer em sala de aula, quer no ambiente escolar como um todo e nos seus arredores.

Notas

¹ De acordo com Silva (2014a; 2017), a palavra tem origem no termo grego *praxis* que significa **conduta** ou **ação**. Este termo é abordado por vários campos de conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Educação, Linguística Aplicada (Crítica), dentre outros que classificam *praxis* como uma atividade voluntária orientada para um determinado fim ou resultado unindo prática e teorias. Vários pensadores mencionaram o conceito de *praxis* nas suas obras, como Karl Marx e Jean Paul Sartre. As primeiras noções de *praxis* surgiram com Aristóteles, mas foi Karl Marx o responsável pelo aprofundamento desta concepção. A *praxis*, neste trabalho, é considerada uma etapa necessária na construção de conhecimento válido.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção *Questões da nossa época*; vol. 8)
- ALMEIDA, M. L. P. **Como elaborar monografias**. 4ª ed. Rev. e atualizada. Belém: CEJUP, 1996.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (ORGs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 11ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- DEMO, P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Em: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. (ORGs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução: Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2009a.
- _____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Porto Alegre: ARTMED, 2009b.
- FRANCO, M. A. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. Em: **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 1, nº 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>> Acesso em: 27 abr. 2018.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 6, nº 1, 2006. Disponível em <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>> Acesso em: 19 abr. 2018.
- LIMA, P. G. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho/SP: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.
- _____; SANTOS, S. M. O Coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. Em: **Educere et Educare – Revista de Educação**, vol. 2, n. 4, jul./dez. UNIOESTE – Campus Cascavel, 2007. pp. 77-90. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/hefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> Acesso em: 05 abr. 2018.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução: W. Dutra e F. Fernandes. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MENDES, B. M. M. **Formação de professores numa perspectiva reflexiva: caminhos a desbravar**. Teresina: UFPI, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_20_2004.pdf> Acesso em: 23 mar. 2018.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura). Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/Autonomia.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2018.
- PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em: NÓVOA, A. (ORG.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1992.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- _____. et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- RESENDE, V. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução:

Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. Em: NÓVOA, A. (ORG.) **Os professores e sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, E. D. **A-TUA-AÇÃO: O texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Francês)**. Dissertação de Mestrado. 106f. PPGLA/LET/UnB: Brasília, 2014a. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Professor reflexivo na apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **Revista Línguas & Letras**, vol. 15, nº 31, p. 1-17, 2014b. Cascável. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10226/8181>> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. In: **E-escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, vol. 6, nº 1, jan./abr., 2015, p. 230-243. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/1624/pdf_368> Acesso em: 08 jun. 2018.

_____. **Ideologia, eu quero uma para ensinar**: Currículo em movimento do Distrito Federal. Colatina/Chigaco: *Clock book*, 2016.

_____. **Atuação teatral e o ensino de língua estrangeira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

TAVARES, C. N. V. **Identidade itine(r)rante: o (des)contínuo (des)apropriar-se da posição de professor de língua estrangeira**. Tese de doutorado. 279f. Doutorado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP. Campinas-SP, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000770827&fd=y>> Acesso em: 15 mar. 2018.

VIEIRA, R. C. Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea. Em **Revista Eletrônica Odisseia**, nº 3. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>> Acesso em: 17 jul. 2017.

[illegible]

Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - secretário
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - Secretário Adjunto

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Claudia Garcia de Oliveira Barreto - Subsecretária

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - Coordenadora

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - Diretora

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Keyla Gonçalves de Lima Lacerda
Michelle Cristiane Lopes Barbosa
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORAS CONVIDADAS

Bruna Paiva de Lucena
Valéria Gomes Borges Vieira

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Carli Ayô

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) vem se estabelecendo como um instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC idealizou e organizou os Cadernos RCC, onde são publicados os Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, Cadernos RCC, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos, outra de relatos de experiências e outra de resenhas.

Nesta publicação temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola*, e que tematiza a prática da leitura no contexto escolar. Os trabalhos apontam para as consequências positivas que a leitura traz na formação de crianças, jovens e adultos, mostrando os desafios diante dos hábitos de resistência à leitura por parte dos estudantes, esclarecendo as diferentes perspectivas para a concepção e a prática da leitura, e salientando a relação espontânea entre leitura, criatividade e escrita autoral. Neste dossiê também apresenta-se, em alguns trabalhos, detalhes sobre o projeto Mulheres Inspiradoras, uma iniciativa bem-sucedida de docentes da rede pública de ensino do DF que estimula a leitura de obras escritas por mulheres, bem como a valorização do processo de escrita autoral dos estudantes.

Boa leitura!

Claudia Garcia de Oliveira Barreto
Subsecretária de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

■ ÍNDICE

108 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

112 Prof^a. Dr^a. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

114 Prof^a. Dr^a. Patrícia Trindade Nakagome

116 Prof^a. Msc. Cristiane Sobral Correa Jesus

118 Prof^a. Eliane Potiguara

DOSSIÊ - ARTIGOS

120 Leituras insubmissas: Des(retratos) e pluralização epistêmica a partir do reconhecimento da leitura no cotidiano da escola

Cristiane de Assis Portela e Ana Claudia Souza Dias

130 Alunos com resistência leitora: Um impasse para a formação de leitores nas escolas

Fernanda Maria Furst Signori

136

Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores

Simão de Miranda

143

Por uma educação linguística crítica e engajada: A leitura e a escrita em relatos de prática docente

Valéria Gomes Borges Vieira

153

Experiência leitora e escrita criativa: Relatos da prática docente do projeto Mulheres Inspiradoras

Gleiser Mateus Ferreira Valério e Anelise Tonel Barcelos

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

159

Letras e números na gestão escolar

Vitória Régia de Oliveira Pires e Rosevaldo Pessoa-Queiroz

164

Projeto Mulheres Inspiradoras: Literatura como exercício de liberdade

Dilvanice Santana de Carvalho Andrade, Luana Viana Lima Chaves e Denise Fetter Mold

169

Eixos transversais e Ensino: O projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da Educação

Gina Vieira Ponte de Albuquerque

177

Uma experiência de mecenato em biblioteca escolar no Distrito Federal

Luciana Pontes Roscoe

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação de leitoras e leitores: As contribuições da escola

Falar em leitura no contexto escolar não é como pisar em terra firme, talvez esteja mais para um terreno movediço. Estudantes e professoras(es) envolvidas(os) nesse processo constroem-se mutuamente em redes de afetos e resistências, em que sucessos e fracassos podem ser, ambos, encarados apenas como processos ocorridos em quatro paredes repletas de carteiras escolares.

Quando se pensa na materialidade da escola como aquele espaço feito de livros, cadernos e lápis cuja proposta central é ajudar pessoas a conhecerem o mundo, também não podemos esquecer que este mesmo ambiente pode servir para enclausurar as pessoas, naqueles sentidos trazidos por Michel Foucault em *Vigiar e Punir*, em que ao invés de se impulsionar os saltos, reprime-se o movimento, no fechamento das portas, janelas e portões que poderiam nos possibilitar ver.

A escola, esse espaço simbolicamente múltiplo, serve a razões múltiplas, sendo lugar de grandezas e pequenezas. Nisso faz lembrar aquele quadro *Os operários de Tarsila do Amaral*, em que o trabalho, que pode nos ser um manancial da vida, é representado como aquilo que nos opri-me, massifica. Contudo, o conjunto formado por aqueles rostos lânguidos que a artista modernista pinta nos remete a alguma esperança, talvez de que juntos, na troca e no encontro, pudéssemos transformar a fábrica que fuma em um lugar que concede vida, bonança. Aqui, o que nos move é a visão utópica que Fernando Birri conceitua:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez

passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isto: para que eu não deixe de caminhar.

Esse mesmo sentido é o construído pelas entrevistas, artigos e relatos que compõem este dossiê: nunca deixar de caminhar para onde se quer chegar. No caso, a plena leitura das letras, palavras, orações, da vida, chegando-se até ao limite de não querer ler, de ler do seu jeito, à revelia. Esses estudos mostram que, entre afetos, estratégias e resistências, professoras e professores trabalham no intuito de formar leitoras e leitores capazes até mesmo de questionar o modo de ler que está sendo ensinado.

Este dossiê se inicia com quatro entrevistas, tendo como interlocutora a professora doutora Bruna Paiva de Lucena, integrante do Programa Mulheres Inspiradoras: política pública de leitura de obras escritas por mulheres e valorização de processos autorais na rede pública de ensino do DF e do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea da Universidade de Brasília (GELBC/UnB).

A primeira entrevista traz Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, professora de linguística na Universidade de Brasília desde 1994. Com uma vida dedicada ao estudo da interface língua e educação, ela nos apresenta sua perspectiva engajada sobre a formação de leitoras e leitores. A professora é graduada em Filosofia, Ciências e Letras, e em Letras Português na Universidade Estadual de Londrina, mestre em Linguística pela Universidade de Brasília, doutora na mesma área pela Universidade Estadual de Campinas, e pós-doutora pela Universidade de Lisboa e pela Universidade Estadual de Campinas.

Atualmente volta-se ao estudo de temas como discurso, língua portuguesa, práticas pedagógicas, texto e educação, tendo entre outras publicações o livro *O tempo dos verbos no português*.

A segunda entrevista, feita com a professora de teoria da literatura na Universidade de Brasília, Patrícia Trindade Nakagome, traz uma visão inovadora a respeito das concepções em torno da leitura. Ela é mestre e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo, com a tese *A vida e a vida do leitor: um conceito formado no espelho*. No doutorado, realizou período sanduíche na Freie Universität Berlin, atuando como professora universitária em instituições públicas da Nicarágua e Timor-Leste. Hoje pesquisa principalmente as diferentes práticas de leitura, o leitor empírico, a relação entre literatura e educação e o papel da crítica literária na contemporaneidade.

A terceira entrevista apresenta Cristiane Sobral, escritora, atriz e professora carioca radicada em Brasília, que ainda no Rio de Janeiro estudou teatro no SESC e foi a primeira atriz negra graduada em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília. Ela evidencia a centralidade da escola, mais especificadamente da biblioteca escolar, na trajetória de leitura de alunas e alunos. Mestre em Artes pela Universidade de Brasília, com pesquisa sobre as estéticas nos teatros negros brasileiros, atuou em diversas peças audiovisuais e teatrais. Integrante do Sindicato dos Escritores do DF, estreou na literatura em 2000, com a publicação de textos nos *Cadernos Negros*. Hoje tem uma obra consolidada no cenário literário com os livros *Não vou mais lavar os pratos*; *Espelhos*, *miradouros*, *dialéticas da*

percepção; Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz; O tapete voador; Olhos de Azeviche (coletânea) e Terra Negra.

Por fim, temos a entrevista com Eliane Potiguara, escritora, poeta, ativista, professora, contadora de histórias e empreendedora social. Aqui ela apresenta de forma emocionante sua trajetória como leitora, nos apresentando com uma perspectiva singular de mulher indígena. Formada em Letras e Educação, foi nomeada Embaixadora Universal Da Paz em Genebra e participou da elaboração da Declaração Universal Dos Povos Indígenas (ONU), sendo também fundadora da Rede Grumin de Mulheres Indígenas. Uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional Mil Mulheres para o Prêmio Nobel da Paz, é autora de O pássaro encantado, A cura da terra, O coco que guardava a noite e Metade cara, metade máscara.

Em seguida, temos a seção de artigos. O primeiro artigo **Leituras insubmissas: des(retratos) e pluralização epistêmica a partir do reconhecimento da leitura no cotidiano da escola**, de Cristiane de Assis Portela e Ana Claudia Souza Dias, busca problematizar metodologias de formação de leitores, argumentando que o reconhecimento da leitura que associa escrita e oralidade é parte importante do processo de ensino-aprendizagem na escola. Para fins de análise, foram tomadas como mote a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (divulgada no ano de 2016) e relatos da experiência vivenciada por uma das autoras em sua prática docente em escola pública do Distrito Federal. Confrontando concepções epistemológicas, foi estabelecida uma interlocução com alguns teóricos críticos

como Daniel Pennac, Murizzio Gnerre, bell hooks e Glória Anzáldua. No trabalho, por fim, argumenta-se em defesa da necessidade inquestionável da leitura em que se resguarde, tanto entre professores quanto para estudantes, o direito à insubmissão, como parte dos direitos dos leitores.

O segundo artigo **Alunos com Resistência Leitora: um impasse para a formação de leitores nas escolas**, de Fernanda Maria Furst Signori, mostra que na sociedade contemporânea a linguagem escrita torna-se elemento indispensável à inserção social do indivíduo, discutindo a importância do ensino do uso social da língua escrita diante os diversos modos de leitura; por meio de um projeto baseado no estudo de caso de uma criança de nove anos de idade do sexo masculino, aluno regular de uma escola localizada na Região Administrativa V de Brasília. O objetivo foi demonstrar à criança que é possível ler de maneira lúdica, a ponto de desenvolver o gosto pela leitura; assim como treinar a habilidade, melhorando a fluência, a criatividade, a curiosidade e o ato de imaginar, interagindo com o texto. Para o projeto foram utilizados: textos poéticos de Vinícius de Moraes, gravador, máquina fotográfica e material de papelaria para a realização das atividades práticas relacionadas à leitura.

O terceiro artigo, **Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores**, de Simão de Miranda, discute como se formam os leitores em um cenário de não-leitores, e como é possível atuar efetivamente para incentivar esse público para o universo da leitura. Para isso, são propostas ações interventivas em duas

vertentes: na qualificação dos processos de alfabetização, letramentos e multiletramentos das crianças e jovens, assim como na produção de projetos criativos e lúdicos de leitura e de produção de textos de caráter interdisciplinar incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e que envolva todos os setores da escola. Conclui-se que somente através desse incentivo à leitura será possível a construção de um país mais letrado, mais cidadão e mais humano, e tornar nossas crianças e jovens protagonistas críticos, ativos, reflexivos e intencionais nos processos de emancipação e inclusão sociais.

O quarto artigo **Por uma educação linguística crítica e engajada: a leitura e a escrita em relatos de prática docente**, de Valéria Gomes Borges Vieira, focalizou relatos orais de prática docente produzidos em um contexto situado de formação continuada, a fim de analisar o modo como as atividades de leitura e escrita propostas no contexto formativo são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes atores sociais envolvidos. A base teórica do estudo é a Análise de Discurso Crítica, em diálogo com as teorias da Pedagogia Crítica. Os relatos orais que se constituem como corpus desta investigação foram produzidos ao final do Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social. A abordagem metodológica está situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica. Os resultados evidenciam que a proposta de trabalho, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do Projeto Mulheres Inspiradoras,

assegura espaços legítimos para a existência de práticas de ensino da leitura e da escrita direcionadas à criticidade e à autoria no contexto escolar.

O quinto artigo **Experiência leitora e escrita criativa: relatos da prática docente do projeto Mulheres Inspiradoras**, de Anelise Tonel Barcelos e Gleiser Mateus Ferreira Valério fala sobre o projeto Mulheres Inspiradoras, que foi idealizado e desenvolvido pela professora Gina Vieira Ponte em 2012 no CEF 12 de Ceilândia e, posteriormente, ampliado para 15 escolas do Distrito Federal, da qual se destaca o CEF 31, local de realização das pesquisas que compõem o presente artigo. O objetivo central é analisar a importância do uso de projetos de leitura para promoção de uma educação transformadora e emancipadora, na qual o estudante assuma a posição de protagonista no que tange à cidadania e à compreensão de temáticas problema na sociedade – em especial a situação da mulher, a violência, o machismo e a misoginia. Para tal, foram realizadas atividades durante o ano de 2017, em turmas de nonos anos, que foram descritas por meio de um relato de prática docente, tendo como cerne questões relativas ao texto literário, à leitura e à escrita criativa como forma das alunas e dos alunos questionarem a si e a seu estar no mundo, frutos obtidos a partir do projeto Mulheres Inspiradoras, de sua formação docente e do material oferecido para sua realização.

Em seguida, temos a seção de relatos de experiência. O primeiro relato, **Letras e Números na Gestão Escolar**, de Rosivaldo Pessoa-Queiroz e Vitória Régia de Oliveira Pires, aborda a experiência de um projeto concebido, elaborado e executado de modo coletivo e participativo, tendo como objetivo central a conscientização do valor da leitura e da produção textual. Para que o objetivo fosse alcançado, todos os profissionais e parceiros que atuavam na escola, os estudantes e seus responsáveis foram envolvidos. Os números produzidos pela escola no que tange à aprovação, retenção e evasão, bem como as notas do IDEB foram amplamente discutidos durante as coordenações coletivas, que se tornaram espaços de efetiva formação para os professores. Em síntese, as ações foram: (1) identificação das necessidades de aprendizagens com base nos resultados da escola e do IDEB; (2) sensibilização da comunidade escolar; (3) campanha para aquisição de livros; (4) organização das caixas de livros; (5) leitura em sala de aula; (6) elaboração de avaliações multidisciplinares; (7) Organização do dia D da escrita; (8) questionário de avaliação. Houve um aumento do IDEB da escola acima do que vinha sendo observado, o que sugere o benefício da integração da leitura e da escrita autoral à rotina escolar.

O segundo relato, **Projeto Mulheres Inspiradoras: Literatura como exercício de liberdade: Uma experiência em uma escola pública de ensino médio**, de Dilvanice S. de Carvalho Andrade, Luana Viana Lima e Denise Fetter Mold, mostra a aplicação do Projeto Mulheres Inspiradoras em uma Escola Pública de Ensino Médio de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos, as atividades do programa foram aplicadas em sala de aula presencial, como aprofundamento das leituras de obras de autoria

feminina, das discussões e dos trabalhos propostos, também por meio do software Classroom como estratégia de inclusão digital e apropriação das novas tecnologias em sala de aula, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas Português e Parte Diversificada – PD.

O terceiro relato, **Eixos transversais e Ensino: o projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da Educação**, de Gina Vieira Ponte de Albuquerque, apresenta a proposta do projeto Mulheres Inspiradoras, uma iniciativa desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental do DF. A partir da perspectiva da educação para os Direitos Humanos, o projeto se orientou pela proposta didático-metodológica da Pedagogia de Projetos. A iniciativa teve como alguns dos seus princípios orientadores: a promoção da valorização da mulher, o estímulo ao protagonismo do estudante, a concepção do professor como intelectual transformador e autor da própria prática, o fomento à leitura de obras produzidas por mulheres e o trabalho com a escrita e a reescrita.

O último relato, **Uma experiência de mecenato em biblioteca escolar no Distrito Federal**, de Luciana Pontes Roscoe, demonstra que a parceria com o mecenato empresarial na área de educação estabelece de forma positiva o diálogo da escola com comunidade, a fim de dotar a biblioteca escolar de infraestrutura material e de recursos humanos capaz de transformá-la em espaço de afirmação de identidade e em rico laboratório de aprendizagem, rompendo muros escolares e articulando políticas públicas de diferentes campos como forma de qualificar a educação.

O conjunto de reflexões trazidas neste Caderno nos apresenta a importância da leitura, da qual ninguém pode duvidar. Abridora de caminhos até para quem nem sabe ler, mas já lê. Em seu Diário de Bitita, Carolina Maria de Jesus narra um caso que acontecera com ela, e que mostra que a leitura é anterior à própria leitura. Vejamos:

— Você já sabe ler?

— Não senhora.

— Puxa, quando souber então! Você promete, menina.

Diziam que foram as palavras de Rui Barbosa, que mencionei, que fizeram o juiz retroceder. Que eu falava por intermédio de um espírito. É que eu ouvia o senhor Nogueira ler O Estado de São Paulo. (Jesus, Carolina Maria de. Diário de Bitita. p. 29.)

Aqui ela lê pela leitura do outro. Da palavra lida, transformada em voz no ar, ela escuta e lê com os ouvidos. A leitura, nesse caso, é feita antes de a escola ter feito seu papel de ensinar a ler. Assim, sendo a leitura um processo cujos primórdios não se pode precisar, o entendimento do mundo e da vida – dentro ou fora da escola – parece ser a coisa mais importante. Que a escola funcione, aqui e agora – quem sabe em qualquer lugar e sempre –, nesse sentido, como um espaço que possibilite encontros, sejam de palavras em sons ou em letras em papel, ou em furos em papel – não se pode esquecer do braille – ou, ainda, em sinais – lembrando das LIBRAS – para que leituras de tudo, com todos e para todos existam.

Bruna Paiva de Lucena

■ DOSSIÊ - ENTREVISTA

■ Percursos de leitura, trajetórias de leitoras: A formação de leitoras/es vista por estudiosas da língua e escritoras

Bruna Paiva de Lucena/Divulgação



Prof^a. Dr^a. Bruna Paiva de Lucena

Bruna Paiva de Lucena é entrevistadora neste dossiê. Ela é doutora em Literatura pela Universidade de Brasília, professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), integrante do Programa Mulheres Inspiradoras e do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea (GELBC/UnB).

A formação de um/a leitor/a não é um trajeto reto, nem um mar regular. Cada um de nós trilha seu próprio percurso e constrói sua trajetória. Tem gente que começa “lendo” livros de banho mesmo antes de decifrar códigos linguísticos. Tem gente que lê só adulta, quando aprende com perseverança a assinar também o nome. Tem gente que descobre o prazer do livro nos gibis ainda gente pequena. Tem gente que só na adolescência é pega pelas tramas dos livros com seus conflitos e soluções. Cada um de nós constrói sua história de leitura, e também de “não-leitura”, sendo esse também um direito legítimo.

Nesse sentido, realizo aqui quatro entrevistas, tendo sido elaboradas com duas pesquisadoras da área de formação de leitoras/es, e com duas escritoras do cenário literário contemporâneo. Este conjunto de entrevistas amplia nossas perspectivas acerca dos processos de constituição e formação de leitoras e leitores ao nos apresentar diferentes percursos de leitura e trajetórias de leitoras de mulheres que contribuem diretamente nesses processos. ■

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa/Divulgação



Prof.ª. Dr.ª. Maria Luiza Monteiro Sales Coroa

É graduada em Filosofia, Ciências e Letras pela Universidade Estadual de Londrina (1970), graduada em Letras Portugêses pela Universidade Estadual de Londrina (1970), mestre em Lingüística pela Universidade de Brasília (1983) e doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília.

“É difícil dizer como a literatura influencia meu modo de ver o mundo. Seria mais fácil, talvez, dizer que sem literatura minha visão poderia ser mais míope e nublada para entender meu mundo.”

1. Bruna Paiva de Lucena (BPL) – “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e da secas. A garrafada para o mau da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra”. (Conceição Evaristo. Ponciá Vicêncio, 2003, p. 28). Nesse trecho, a personagem de Conceição Evaristo fala da (des)importância da leitura em sua vida. Como você se tornou uma leitora? Qual seu percurso como leitora? Se possível, cite obras e autoras/es que marcaram sua trajetória como leitora.

Maria Luiza Monteiro Sales Coroa - É difícil precisar um momento em que eu possa dizer que me tornei leitora... Fui me tornando na medida em que me sustentava sobre duas pernas, abria os olhos para o mundo e distinguia pessoas e coisas. Ler sempre esteve tão entranhado nos hábitos de família que não tenho consciência de algum motivo, o momento responsável pela prática. Acho, no entanto, importante destacar que esta imprecisão também está aliada ao próprio conceito de leitura: um ato consciente de abrir os olhos e “ver” sentido nas coisas. Este ato transcende o desenho das palavras escritas. Talvez por ter começado assim, nesse exercício de “ler”, minha atenção para os contextos tenha me levado – como pesquisadora – para teorias que transcendem a estrutura linguística. A rigor, acho que, para ser honesta, ainda não me tornei uma leitora – continuo no esforço de me tornar mais eficiente na leitura.

2. BPL – Anunciando a potencialidade da leitura na vida, Mário Quintana diz que “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam

as pessoas". Considerando isso, como a literatura influenciou na sua forma de ver o mundo, sua trajetória, formação e/ou atuação profissional? Se possível, cite o que você aprendeu, ou desaprendeu, com os livros que leu.

Maria Luiza - Creio que posso continuar na linha de raciocínio anterior... Tenho clareza de algumas influências da leitura, mas de outras, nem tanto. Tenho clareza, por exemplo, da grande carga de informações que me vem da leitura. Tenho clareza que as reflexões propostas por muitos teóricos que admiro influenciam meus modos de pensar e ver a vida. Mas tenho menos consciência de algumas influências que me tocaram diretamente a emoção e instigaram mudanças nos meus modos de comportamento, sem que eu consiga precisar como nem por que. Com certeza, Quintana tem razão! São as pessoas tocadas pela leitura que funcionam como o motor de ideias, conceitos, ideologias... É difícil dizer como a literatura influencia meu modo de ver o mundo. Seria mais fácil, talvez, dizer que sem literatura minha visão poderia ser mais míope e nublada para entender meu mundo.

3. BPL – Ler implica, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido, o observado e o vivido pelo/a leitor/a, sendo a experiência pessoal e afetiva com o texto um dos elementos levados em conta por escritores/as e formadores/as de leitores/as, seja na escrita ou escolha de um texto. Levando em conta isso, como você acha que a escola e o/a professor/a podem contribuir para a formação efetiva do/a estudante leitor/a?

Maria Luiza - Acredito fortemente no poder da escola para aproximar cada ser humano de suas experiências mais vivas. Mas a postura, tanto da escola enquanto instituição, quanto do(a) professor(a) enquanto agente de mudanças, é fundamental para a formação do ser humano e do leitor. Leitura não é apenas um tijolo de informações que se assenta no racional! Ler é permitir que novas experiências entrem por todos os poros, afetem todos os sentidos... Nossa escola tem uma tradição de objetivar e superficializar demais tudo que possa dizer respeito a sujeitos, identidades. E, consequentemente, transforma tudo em "cobrança" nas provas. Enquanto a leitura couber apenas nesse parâmetro, nessa medida redutora, não se pode chamar, de fato, "leitura". É apenas a decifração de letras e palavras que outra pessoa escolheu para pôr diante dos seus olhos. Só é possível "construir sentidos" em leitura quando o próprio sujeito é mobilizado em suas experiências – racionais ou sensíveis – para o tema que tem "traduzido" diante de si em letras e palavras. Não são as letras ou palavras os objetos

da leitura, mas as experiências, os sentidos, as vivências, as dores e os amores de outros seres humanos. Acho que nossa escola ocidental tem falhado muito nessa perspectiva de leitura. Mas não sou desesperançosa. Acho que, cada vez mais,

as pessoas procuram dar sentido à leitura! A nossa contribuição mais efetiva será, seguindo Quintana, focalizar mais os leitores e suas experiências.

4. BPL – Como a Análise do Discurso pode fornecer um instrumental teórico-metodológico para a formação das/os professoras/es e para o ensino da língua? Qual é a importância da EAPE (Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) como espaço de estímulo à formação de professoras/es leitoras/es e protagonistas de seus processos autorais?

Maria Luiza - Voltando à minha primeira resposta, acho que a opção por seguir uma determinada linha teórica tem muito a ver com o que se é e se quer na vida. Como referencial teórico, a Análise de Discurso Crítica (ADC) não desvincula a construção de sentidos, os aspectos ligados às estruturas linguísticas, das práticas que os produzem. Essa ligação simbiótica entre práticas linguísticas e práticas sociais permite construir aparatos teóricos que não fecham portas nem para um aspecto nem para outro. A ADC me fornece bases teóricas para considerar a língua não como mais um acessório do ser humana, mas como integrante da sua própria humanidade. Por isso, não desvincula a estrutura linguística, o vocabulário, a gramática, dos seus usos efetivos em várias instâncias da vida social. Trabalhar teoricamente a inserção prática dos sujeitos no seu discurso, e, vice versa, ao condicionamento discursivo dos sujeitos na sua ação social, é uma proposta de ADC que se coaduna perfeitamente com minha "leitura de mundo". Não preciso "mudar de traje" para ler o mundo ou fazer pesquisa: estou sempre adequadamente preparada! (Risos) Sou simultaneamente professora e pesquisadora... Simultaneamente usuária da língua e estudiosa...

A EAPE, pelo que eu conheço, pode legitimar experiências inovadoras de práticas docentes, mantendo o foco da continuidade e da responsabilidade exigidas na educação. O ofício de professor requer atualização constante, pois tanto nossos alunos quanto nossos materiais de trabalho estão em constante renovação. Uma instância oficial – como a EAPE – que faça dessa atualização e renovação seu foco é fundamental para pensar a educação como força viva! A integração entre tudo que trazemos de tradição com tudo que vivenciamos de inovação é a vida de que precisamos para crescer como seres humanos e como humanidade. ■

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Patrícia Trindade Nakagome/Divulgação



Prof^a. Dr^a. Patrícia Trindade Nakagome

É graduada em Letras pela Universidade de São Paulo – USP (2006), com período sanduíche na Freie Universität Berlin, mestre em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela USP (2009) e doutora em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela USP (2015), também com período sanduíche na Freie Universität Berlin. Professora adjunta de teoria da literatura da Universidade de Brasília.

“A literatura ofertou-me, ao longo dos anos, experiências distintas e igualmente importantes: do prazer de descobrir o final de um livro à possibilidade de compreender melhor a alteridade e o longínquo.”

1. Bruna Paiva de Lucena (BPL) – “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e da secas. A garrafada para o mau da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra”. (Conceição Evaristo. *Ponciá Vicêncio*, 2003, p. 28). Nesse trecho, a personagem de Conceição Evaristo fala da (des)importância da leitura em sua vida. Como você se tornou uma leitora? Qual seu percurso como leitora? Se possível, cite obras e autoras/es que marcaram sua trajetória como leitora.

Patrícia Trindade Nakagome – A leitura não era um hábito comum em minha família. Havia livros de minha mãe em casa, marcando seu tempo de jovem leitora. Mas a mulher que eu conheci, aquela que não era mais tão jovem, já não lia com frequência. Talvez seja possível pensar que a família e o trabalho ocuparam todo o tempo que antes ela podia dedicar aos livros. Minha mãe leu quando jovem e voltou a ler bastante agora, já aposentada. Assim, não posso dizer que tenha me formado leitora pelo que via em casa. Havia livros lá, mas já não havia tempo para a leitura. Por isso, eu me considero uma leitora formada na escola. Nela, destaco dois momentos fundamentais para meu contato com a leitura. Na quarta série (hoje terceiro ano), tive uma professora fantástica, a Bete, que criou uma biblioteca circulante na turma. Li livros ótimos de autores clássicos da literatura infantil. Lembro-me de gostar muito de Ruth Rocha e Ana Maria Machado. A partir dessa experiência, passei a ter mais interesse pela leitura, por tudo que caía nas minhas mãos. Anos depois, já no Ensino Médio, tive outro professor incrível, o Francisco, que fez com que me interessasse

por livros considerados mais difíceis. Ler se tornou uma espécie de desafio. Eu queria conhecer novas formas de contar histórias e também histórias que fossem completamente novas. Junto com autores consagrados do cânone nacional, especialmente Machado de Assis e Graciliano Ramos, surgiu Albert Camus, que me marcou profundamente. O curioso é que, em paralelo a esse interesse por uma literatura mais “séria”, foi nessa época que descobri a série Harry Potter. Foi a experiência mais socializável de literatura que vivenciei, pois os livros eram trocados e comentados pelos colegas de sala de aula. Uma nova biblioteca circulante tinha surgido de forma espontânea.

2. BPL – Anunciando a potencialidade da leitura na vida, Mário Quintana diz que “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Considerando isso, como a literatura influenciou na sua forma de ver o mundo, sua trajetória, formação e/ou atuação profissional? Se possível, cite o que você aprendeu, ou desaprendeu, com os livros que leu.

Patrícia - Antes de responder, gostaria de fazer uma pequena ponderação a respeito dessa afirmação atribuída ao Mário Quintana. Devemos ter cuidado em pensar que há uma relação indispensável, direta e positiva entre livros e pessoas. Digo isso por ter receio de considerarmos que uma mudança no mundo está, necessariamente, atrelada à cultura letrada, a pessoas que leram livros. Pode estar, mas poder não estar também. Faço essa observação apesar de, no meu caso, a literatura ter ocupado um espaço fundamental. A literatura ofertou-me, ao longo dos anos, experiências distintas e igualmente importantes: do prazer de descobrir o final de um livro à possibilidade de compreender melhor a alteridade e o longínquo. Hoje, fico particularmente interessada pela capacidade que muitas obras literárias têm de colocar em questão o próprio limite, de discutir seu lugar no mundo. Valho-me de todas as experiências com o texto literário para questionar e ampliar o meu papel como professora de literatura.

3. BPL – Ler implica, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido, o observado e o vivido pelo/a leitor/a, sendo a experiência pessoal e afetiva com o texto um dos elementos levados em conta por escritores/as e formadores/as de leitores/as, seja na escrita ou escolha de um texto. Levando em conta isso, como você acha que a escola e o/a professor/a podem contribuir para a formação efetiva do/a estudante leitor/a?

Patrícia - A experiência de leitura literária é um ato singular, um encontro único entre o leitor e a obra. Apesar de entendermos que a literatura apenas se materializa com a leitura, nem sempre

“A experiência de leitura literária é um ato singular, um encontro único entre o leitor e a obra. Apesar de entendermos que a literatura apenas se materializa com a leitura, nem sempre conseguimos dar o protagonismo adequado ao leitor em sala de aula.”

conseguimos dar o protagonismo adequado ao leitor em sala de aula. Parece-me fundamental que o/a professor/a considere o perfil dos/as alunos/as no momento de planejar atividades de leitura, respeitando e instigando a opinião deles/as sobre os livros. Deve-se também considerar o perfil do/a professor/a, seus interesses e suas opiniões, muitas vezes também ausentes das aulas. Isso não significa, claro, que deve ser incentivado apenas aquilo que está próximo do repertório dos/as estudantes, reforçando o gosto dominante. Não se trata disso. Trata-se de criar condições para que obras valorizadas pelos/as jovens sejam discutidas, de abrir espaço para que eles/elas fundamentem suas avaliações sobre títulos que apreciam e sobre aqueles que apenas se tornam conhecidos no meio escolar. Mais do que tudo, o fundamental é que as obras sejam lidas nas escolas! Não é perda de tempo passar algumas aulas “simplesmente” lendo livros ou instigar a continuação de uma leitura iniciada em sala de aula. Afinal, pensar a formação de leitores é, na realidade, pensar nesses sujeitos fora dos muros escolares.

4. BPL – A literatura fantástica tem apresentado um novo cenário na formação de meninas e meninos leitoras/es na contemporaneidade. Como você percebe o surgimento e o desenvolvimento dessa geração de leitores/as? E qual o papel dos “clássicos” na formação dessas/es leitoras/es?

Patrícia - Em minha tese de doutorado, pude comprovar que muitos leitores foram, de fato, formados pela literatura de fantasia, representada, no caso específico de minha pesquisa, pela série Harry Potter. Boa parte da crítica literária tradicional olhava com desconfiança para

a obra de J. K. Rowling: temia-se o efeito nefasto desse fenômeno editorial sem precedentes sobre os jovens. Contrariando algumas previsões pessimistas, muitos leitores se formaram a partir dessa e de outras obras que escapam ao espaço escolar. Dois dos sujeitos entrevistados em minha pesquisa se tornaram também pesquisadores de literatura: um deles desenvolve hoje um doutorado sobre um escritor brasileiro do século XIX e a outra faz seu mestrado sobre a própria série de Rowling. Isso mostra que, como ocorre quando efetivamente se forma um leitor, o resultado é inesperado! A trajetória de sujeitos autônomos não pode ser prevista a partir da avaliação simplista de qualquer obra literária. Essas considerações que faço sobre a literatura de fantasia podem ser estendidas a quaisquer outros textos, incluindo os de literatura canônica. Sabemos, como professores e críticos, avaliar essas obras, mas sabemos muito pouco sobre o efeito delas sobre os sujeitos. Diante disso, penso que é fundamental colocarmos diferentes textos literários em sala de aula. Não é necessário retirar a hierarquia que há entre eles, mas explicar como ela se consolida, abrindo a discussão para as diferentes vozes e valores que compõem o campo literário. ■

DOSSIÊ - ENTREVISTA

Foto: Ricardo Pacheco, 2016



Profª. Msc. Cristiane Sobral Correa Jesus

É bacharela em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília - UnB (1998), licenciada em Artes Cênicas pela Universidade Católica de Brasília (2006), especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Gama Filho (2008) e mestre em Artes pela UnB (2016). Atualmente é professora da Secretaria do Estado de Educação do DF, onde atua como coordenadora Intermediária trabalhando com projetos e políticas de fomento no âmbito da cultura negra. É atriz, escritora, diretora de teatro e professora.

“Como escritora, não existe momento mais rico do que esse que envolve a troca de sensações e experiências afetivas com o público leitor.”

1. Bruna Paiva de Lucena (BPL) – “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e da secas. A garrafada para o mau da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra”. (Conceição Evaristo. Ponciá Vicêncio, 2003, p. 28). Nesse trecho, a personagem de Conceição Evaristo fala da (des)importância da leitura em sua vida. Como você se tornou uma leitora? Qual seu percurso como leitora? Se possível, cite obras e autoras/es que marcaram sua trajetória como leitora.

Cristiane Sobral Correa Jesus – Meu ingresso no mundo das letras aconteceu em casa, meu pai era viciado nos jornais do dia e estava sempre lendo alguma coisa, fazendo palavras cruzadas, entre outros gestos de letramento. Minha mãe formou-se professora, mas não trabalhou fora de casa, trabalhava cuidando dos filhos e da casa, além das atividades como líder comunitária. Então, na época da minha alfabetização, fui estimulada por esses dois, em uma casa onde não havia recursos materiais para comprar livros, mas onde os livros apareciam emprestados, doados, enfim. Acrescento ainda uma imagem marcante. Minha mãe praticava uma religião cristã, trazia sempre folhetos, revistas, além do estudo diário da Bíblia. Em casa as crianças não tinham autorização para ver televisão, isso era levado muito a sério, então pude construir um mundo a partir do meu contato precoce com a leitura.

Minhas primeiras referências foram a Bíblia, Romeu e Julieta de Shakespeare, e O Pequeno Príncipe de Saint-Exupéry. Depois destaco textos teatrais de Bertold Brecht,

Nelson Rodrigues, além de Malcom X de Alex Haley, e Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo. Na poesia, Agostinho Neto, Sagrada Esperança, Garcia Lorca, obra completa, e Elisa Lucinda, O Semelhante.

formaram em mim uma indignação e motivação no sentido de optar profissionalmente pelo ofício da escrita e da pesquisa por outras fontes negras a fim de escrever a partir do meu lugar de fala.

2. BPL – Anunciando a potencialidade da leitura na vida, Mário Quintana diz que “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Considerando isso, como a literatura influenciou na sua forma de ver o mundo, sua trajetória, formação e/ou atuação profissional? Se possível, cite o que você aprendeu, ou desaprendeu, com os livros que leu.

Cristiane - Aprendi e aprendo todos os dias com a leitura, leio e releio a minha subjetividade feminina e negra, escureço cada dia mais as minhas ideias, multiplico e potencializo a minha identidade múltipla, móvel e fluida. Aprendi a fazer uma releitura da história do nosso país, da cultura negra, das heranças patrimonialistas, machistas, hegemônicas, capitalistas e também pude reconhecer o racismo como sistema estruturante das relações sociais. No campo teatral, a experiência estética, a fruição artística, é um fenômeno transformador, alarga a percepção da vida, do cotidiano e aperfeiçoa o caráter, a ética e a sensibilidade.

3. BPL – Ler implica, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido, o observado e o vivido pelo/a leitor/a, sendo a experiência pessoal e afetiva com o texto um dos elementos levados em conta por escritores/as e formadores/as de leitores/as, seja na escrita ou escolha de um texto. Levando em conta isso, como você acha que a escola e o/a professor/a podem contribuir para a formação efetiva do/a estudante leitor/a?

Cristiane - A escola é primordial como um espaço de descobertas e práticas de leituras motivadoras, podendo ser um divisor de águas como um sistema estruturante de formação de hábitos de leitura. A literatura é um bem cultural que contribui para o campo cognitivo dos estudantes, ajuda a formar cidadãos mais conscientes das diversidades e especificidades humanas. Na escola conheci a minha primeira biblioteca. Adentrar aquele espaço mudou a minha vida, foi como se eu tivesse acessando um portal com infinitas possibilidades de ingresso em outros mundos, costumes e saberes. Mesmo a ausência da negritude nos livros que li, ou a sua representação estereotipada,

“A escola é primordial como um espaço de descobertas e práticas de leituras motivadoras, podendo ser um divisor de águas como um sistema estruturante de formação de hábitos de leitura.”

4. BPL – Uma das bases do projeto Mulheres Inspiradoras é a leitura de obras de autoria de mulheres, sendo você uma das autoras que compõe esse acervo destinado a escolas públicas do DF. Para você, qual a importância de se ler mulheres, em especial mulheres negras, na sala de aula? Além disso, como foi para você a experiência de chegar a escolas públicas sendo recebida pelas/os estudantes como escritora?

Cristiane - Como escritora, não existe momento mais rico do que esse que envolve a troca de sensações e experiências afetivas com o público leitor. Adentrar o ambiente escolar - espaço de onde nunca saí, uma vez que também sou professora -, vislumbrar o olhar atento e participante dos alunos, e o retorno positivo do ponto de vista da recepção e da representação no impacto com as obras, foi sem dúvida uma das experiências que mais alimentaram o meu processo criativo, adensando certezas nos caminhos estéticos e políticos escolhidos no escopo do meu campo criativo.

Por outro lado, a recepção também denuncia a surpresa e a raridade do encontro com corpos femininos negros nesse lugar, como sujeitos criadores da escrita, isso denuncia os meandros ainda operantes do racismo brasileiro, pois o campo literário também reflete a exclusão da população negra, de modo mais contundente quando falamos sobre mulheres negras e sua exclusão da vida pública do país.

No espaço escolar, lugar onde sofri tanta violência simbólica, racismo e bullying como a aluna que fui, pude receber o afeto, o abraço e o carinho dos estudantes, a admiração. Ali o meu cabelo, símbolo de tanta agressão no passado, ocupou o espaço como modelo e opção estética desejada. O meu lugar no mundo passou por um intenso processo de resignificação por meio desses encontros inexplicáveis e transformadores.

Cabe destacar também a transformação e a satisfação do corpo docente e o seu envolvimento, a relação afetiva operando positivamente entre os estudantes e o professor no contexto do seu protagonismo e o reconhecimento entre os demais membros do corpo pedagógico da escola a partir da participação no projeto Mulheres Inspiradoras. ■

Eliane Potiguara/Divulgação



Prof^a. Eliane Potiguara

Formada em Letras e Educação, já foi nomeada Embaixadora Universal da Paz em Genebra e participou da elaboração da Declaração Universal dos Povos Indígenas (ONU), fundadora da Rede Grumim de Mulheres Indígenas, e uma das 52 brasileiras indicadas para o projeto internacional Mil Mulheres e para o Prêmio Nobel da Paz.

“A escola pode contribuir com a formação do “estudante-leitor” adquirindo livros diferenciados e de culturas diferenciadas, além dos livros específicos à cultura do lugar de fala e leitura.”

1. Bruna Paiva de Lucena (BPL) – “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e das secas. A garrafada para o mau da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra”. (Conceição Evaristo. *Ponciá Vicêncio*, 2003, p. 28). Nesse trecho, a personagem de Conceição Evaristo fala da (des)importância da leitura em sua vida. Como você se tornou uma leitora? Qual seu percurso como leitora? Se possível, cite obras e autoras/es que marcaram sua trajetória como leitora.

Eliane Potiguara – Eu me tornei uma leitora, primeiramente lendo as cartas de minha avó. Toda minha família indígena foi imigrante dos estados da Paraíba e Pernambuco para o Rio de Janeiro. Meu bisavô, Chico Solón de Souza, um índio potiguara foi brutalmente desaparecido por volta de 1920. Naquela época, os indígenas eram transformados em mão de obra semiescrava para trabalhar no plantio do algodão administrados pelos neocolonizadores ingleses que se instalaram nos arredores de Rio Tinto, no estado da Paraíba. Os indígenas que não aceitassem esse tipo de investimento eram assassinados e desaparecidos. E suas famílias eram perseguidas, e para não sofrerem violência emigraram da Paraíba fugindo do holocausto.

Assim, minha família se estabeleceu inicialmente nas ruas do Rio de Janeiro, e depois foi morar no Morro da Providência, Central do Brasil e na Rua General Pedra nº 263, zona do Mangue, onde viviam as prostitutas e os imigrantes da 2ª guerra mundial, os bananeiros, carvoeiros e gente muito pobre e sofrida. Depois fomos morar no Morro de Cavalcante, numa espécie de sítio onde de tudo plantávamos, e minha avó era a matriarca responsável pelo repasse dos seus conhecimentos tradicionais desde a alimentação, as curas até a contação de histórias.

Não só aprendi a ler suas cartas sofridas para sua terra natal, como escrevia as respostas, pois vovó não sabia ler nem escrever e eu já com sete anos era a pequena leitora e escritora baseada nas lágrimas de sofrimento daquela senhora cheia de sabedoria da etnia indígena potiguara.

Ao longo de minha infância, adolescência e juventude fui uma

sempre leitora dos lábios de vovó que nada me escondeu sobre as lendas, as histórias e sua oralidade me tornava uma conhecedora da cultura de meu povo indígena. Ao lado disso, lia livros, incentivada pela minha família e pela escola onde estudava. Elas avós, mães, tias e primas todas analfabetas me incentivavam ao estudo para que eu me tornasse uma professora, o sonho delas. E me tornei, apoiada por elas, que eram proletárias numa terra tão estranha e diferente de sua cultura. Vovó vendeu bananas durante anos até a minha formação como professora primária, e eu sofri muita discriminação na escola e nas ruas porque ela era uma indígena, uma mulher diferente, objeto de risos e racismo. Assim me tornei professora. E nesse período li centenas de livros que me ajudaram a compreender porque vovó tanto sofria e chorava a distância de sua terra natal e a perda de suas terras nativas. Em todo esse período de minha vida, minha avó foi minha curandeira. Me curou de um tumor no olho e no bico do peito com folha de couve e uma mistura de michoca, visgo de jaca e teia de aranha. Hoje a indústria farmacêutica transformou essa mistura em medicina alopatia, ganhando rios de dinheiro. Sempre foi assim, nossa cultura indígena sofria aculturação ao mesmo tempo em que usurpavam o conhecimento tradicional de nossos velhos e velhas. Mamãe era grande conhecedora de ervas e titia fazia lindas artes com miçangas. O livro que me influenciou foi o “livro da oralidade” da minha família indígena. Mais tarde outros livros me influenciaram como José de Alencar, Machado de Assis, Gabriel Garcia Marquez, Fernando Pessoa, Ester Pinkola e muito outros e outras.

2. BPL – Anunciando a potencialidade da leitura na vida, Mário Quintana diz que “Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Considerando isso, como a literatura influenciou na sua forma de ver o mundo, sua trajetória, formação e/ou atuação profissional? Se possível, cite o que você aprendeu, ou desaprendeu, com os livros que leu.

Eliane - Quando eu tinha 14 anos, venci um concurso literário no Ginásio onde estudava, Ginásio Progresso em Cascadura-RJ. A escola tinha mais de 700 alunos e eu era a vencedora. Qual foi minha tristeza? Por eu morar no interior, uma roça, um morro, o Morro de Cavalcante, os editores se desculparam por não poder me entregar minha coleção de livros, porque era muito longe e íngreme a minha casa. Foi uma decepção. Ai comecei a visitar as bibliotecas. Eram dois ou três livros por semana. A leitura era a minha vida. Eu caminhava uma hora e meia da minha casa à escola (ida e volta). Então, comecei a produzir uns artesanatos para levantar dinheiro para pagar a minha passagem de ônibus. Nos ônibus, fazia da viagem uma aula de leitura.

3. BPL – Ler implica, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido, o observado e o vivido pelo/a leitor/a, sendo a experiência pessoal e afetiva com o texto um dos elementos levados em conta por escritores/as e formadores/as de leitores/as, seja na escrita ou escolha de um texto. Levando em conta isso, como você acha que a escola e o/a professor/a podem contribuir para a formação efetiva do/a estudante leitor/a?

“Se a escola promove boa leitura, os alunos receberão boa educação. Assim se constrói um país.”

Eliane - A escola pode contribuir com a formação do “estudante-leitor” adquirindo livros diferenciados e de culturas diferenciadas, além dos livros específicos à cultura do lugar de fala e leitura. Mas, para isso, o governo precisa apoiar ações como políticas públicas para escolas, promovendo o incentivo à leitura oferecendo livros para as escolas e que esses livros possam chegar às crianças, jovens, adultos

e pais de alunos de forma concreta e constante. E que os professores sejam incentivados para tal. Para as escolas indígenas a educação deve ser diferenciada e que a língua étnica utilizada por aquele povo seja respeitada e utilizada. Para isso, professores indígenas devem ser incentiva-

dos e valorizados no processo de uma educação voltada para a realidade daquela etnia indígena. A escola e o professor são os maiores protagonistas na formação do educando. Se a escola promove boa leitura, os alunos receberão boa educação. Assim se constrói um país.

4. BPL – Uma das bases do projeto Mulheres Inspiradoras é a leitura de obras de autoria de mulheres, sendo você uma das autoras que compõe esse acervo destinado a escolas públicas do DF. Para você, qual a importância de se ler mulheres, em especial indígenas, na sala de aula? Quais são os desafios específicos enfrentados por você para se tornar uma mulher indígena escritora? Qual sua relação com o mercado editorial?

Eliane - O Brasil desconhece totalmente a cultura indígena, apesar da maioria do povo brasileiro ter sangue indígena, pois somos um país miscigenado. Quem não sabe um costume indígena utilizado em sua residência, como dormir e descansar em rede, comer beiju (tapioca), tomar banho diariamente, tomar chá para dor de barriga, por exemplo? As crianças e jovens vibram quando vou a uma escola contar histórias de nossos povos, de nossas origens de vida. Eles viajam num mundo mágico onde comungam espírito, razão e vida vivida. Eles sentem-se contemplados em suas dúvidas sobre etnias, sobre racismo, sobre história, sobre respeito, humanidade e amor. Entendem que a valorização dos anciãos é vital para a ética presente e a futura. E que a vida precisa ser vivida com dignidade. E as meninas entendem seu lugar de fala, contra o machismo e a violência. Os meninos passam a compreender melhor seu papel na humanidade.

Os desafios que enfrentei, e ainda enfrento, é o machismo, o autoritarismo masculino sobre a minha criação literária. Por isso mulheres devem criar suas editoras e se tornar protagonistas de sua criação literária. Por outro lado, o mercado editorial também contempla mais o número de escritores do que escritoras. E o mercado financeiro editorial ainda é um negócio vantajoso para o editor, e não para o criador da arte, o escritor, a escritora. Se mais mulheres fincarem pé na criação de um editorial feminino, as mulheres estarão aumentando o empreendedorismo neste setor.

No entanto, como indígena, e mulher, observo o distanciamento que o mercado editorial nos trata, tanto por gênero quanto pela etnia. O mercado quer vender. Nós, mulheres indígenas, queremos chegar às escolas e ao mais sagrado lugar da mente e alma das crianças e jovens brasileiras que precisam urgentemente saber quem somos, o que queremos e para onde vamos, objetivando construir um mundo mais justo e igualitário. Um mundo ético, sem corrupções. E isso não é utopia.

■ Leituras insubmissas: Des(retratos) e pluralização epistêmica a partir do reconhecimento da leitura no cotidiano da escola

 Cristiane de Assis Portela *
Ana Cláudia Souza Dias **

Resumo: A partir da proposição de uma categoria analítica, a de leituras insubmissas, o texto busca problematizar metodologias de formação de leitores, argumentando que o reconhecimento da leitura que associa escrita e oralidade é parte importante do processo de ensino-aprendizagem na escola. Para fins de análise, tomamos como mote a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (divulgada no ano de 2016) e relatos da experiência vivenciada por uma das autoras em sua prática docente em escola pública do Distrito Federal (DF). Confrontando concepções epistemológicas, estabelecemos interlocução com alguns teóricos críticos como Daniel Pennac, Murizzio Gnerre, bell hooks e Glória Anzáldua. Argumentamos em defesa da necessidade inquestionável da leitura em que se resguarde, tanto entre professores quanto para estudantes, o direito à insubmissão, como parte dos direitos dos leitores.

Palavras-chave: Leituras insubmissas. Pluralização epistêmica. Cotidiano escolar. Leitores e não-leitores. Professor mediador de leitura.

* Cristiane de Assis Portela é graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás (2003), mestre em História pela Universidade Federal de Goiás (2006), e doutora em História Social pela Universidade de Brasília (2011). Professora do curso de História do Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Pesquisadora colaboradora do curso de Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da UnB. Professora efetiva na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Integra a equipe do projeto Mulheres Inspiradoras, política pública de leitura de obras escritas por mulheres e valorização de processos autorais na rede pública de ensino do DF. Contato: cportela.historia@gmail.com.

** Ana Cláudia Souza Dias é licenciada em Letras - Língua Portuguesa e respectiva Literatura pela Universidade de Brasília (2002). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Integra a equipe que promove a ampliação da área de abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras.

1. Des(retratos) da contemporaneidade: leitores versus consumidores na escola

Em 2016, após a divulgação dos resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o Jornal Estadão¹ apresentou um panorama pessimista sobre leitores e não leitores no Brasil, como se depreende desde a manchete que alardeia: “44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura”. O título já anuncia que a preocupação do jornal com a “não leitura” do leitor caminha lado a lado com o “não consumo” desse mesmo leitor. O enviesamento discursivo da notícia tem como resultado o abalo da autoestima de todos nós, a anunciada “população brasileira”, mas afeta em especial a nós, professores, que nunca sabemos ao certo o quanto somos suficientemente leitores e o quanto formamos leitores entre as/os nossas/os estudantes.

Ao depararmos com os números, a sensação de fracasso da escola e do professor é quase inevitável, o que motiva normalmente questionamentos existenciais daqueles profissionais engajados com o trabalho na formação de leitores. Por exemplo, quando se lê: “Para 67% da população, não houve uma pessoa que incentivasse a leitura em sua trajetória, mas dos 33% que tiveram alguma influência, a mãe, ou representante do sexo feminino, foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%)”. Logo, nos vimos rememorando a nossa trajetória como professoras/es e fazendo um exercício de imaginar em que lugar desses dados inserimos nós mesmas e os estudantes que por nossas salas de aula passaram. Se os dados fossem pensados como dados e, portanto, não passíveis de questionamento, teríamos que concluir que possivelmente fracassamos. A *mea culpa* faz ainda mais sentido quando os números nos informam que 50% dos professores não leem, o que nos indica faticamente que, por consequência, estamos condenando os nossos estudantes à não leitura, já que também não somos percebidos como bons leitores:

A pesquisa perguntou a professores qual tinha sido o último livro que leram e 50% respondeu nenhum e 22%, a Bíblia. Outros títulos citados: *Esperança*, *O Monge* e *o Executivo*, *Amor nos tempos do cólera*, *Bom dia Espírito Santo*, *Livro dos sonhos*, *Menino brilhante*, *O símbolo perdido*, *Nosso lar*, *Nunca desista dos seus sonhos* e *Fisiologia do exercício*. Entre os sete autores mais lembrados, Augusto Cury, Chico Xavier, Gabriel Garcia Márquez, Paulo Freire, Benny Hinn, Ernest W. Maglischo e Içami Tiba. (Jornal O Estadão, 18 de maio de 2016).

Há de se ressaltar que a pesquisa foi realizada pelo Ibope e encomendada pelo Instituto Pró-Livro, entidade mantida pelo Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). O relatório final anuncia que o objetivo central da pesquisa foi “conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira”. (*Retrato da Leitura no Brasil*, 2016). Entretanto, é possível depreender que a pesquisa tem um evidente propósito de subsidiar as empresas e políticas públicas para que estas definam estratégias de ampliação do mercado editorial. Nesse sentido, dois trechos da reportagem nos despertam atenção:

A Bíblia é o livro mais lido, em qualquer nível de escolaridade. O livro religioso, aliás, aparece em todas as listas: últimos livros lidos, livros mais marcantes. 74% da população não comprou nenhum livro nos últimos três meses. Entre os que compraram livros em geral por vontade própria, 16% preferiram o impresso e 1% o e-book. Um dado alarmante: 30% dos entrevistados nunca comprou um livro.

[...]

As mulheres continuam lendo mais: 59% são leitoras. Entre os homens, 52% são leitores. Aumentou o número de leitores na faixa etária entre 18 e 24 anos – de 53% em 2011 para 67% em 2015. A pesquisa não aponta os motivos, mas Marcos da Veiga Pereira, presidente do Sindicato Nacional de Editores, disse ao Estado que o *boom* da literatura para este público pode ter ajudado no aumento do índice – mais do que uma ação para manter o aluno que sai da escola interessado na leitura. (Jornal O Estadão, 18 de maio de 2016).

O destaque dado à indicação dos livros religiosos como os mais populares entre os leitores “em todos os níveis de escolaridade” traz uma resposta convergente com o já anunciado descrédito da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores. Em seguida, o que é apresentado como “dado alarmante” indica o que já apontamos como enunciação discursiva do jornal: interessa sensibilizar o *leitor não leitor*, mas em especial, interessa a atenção do *leitor não consumidor*. Um aparte: se os dados nos indicam que as mulheres leem mais, não podemos ser ingênuas a ponto de não perceber que o mercado também está atento ao tipo de literatura que se espera que interesse às mulheres leitoras, havendo muitas questões a serem problematizadas nesse sentido, o que não faremos agora por não ser este o recorte da análise aqui proposta.

Concentremo-nos no último aspecto destacado na citação, o dado de que houve, de 2011 para 2015, um aumento significativo dos índices de leitura entre jovens de 18 a 24 anos. O que parecia ser um indicador positivo para nós, formadores de leitores, é imediatamente atribuído ao crescimento do mercado editorial, ao chamado “*boom* da literatura para este público” e não às “ações para manter o aluno que sai da escola interessado na leitura”. A afirmação é respaldada pela fala do presidente do Sindicato dos Editores, mesmo reconhecendo que a pesquisa não investigou as razões desse acréscimo. Além destes, temos o dado de que “lê-se mais em casa (81%), depois na sala de aula (25%)”. Portanto, reconhece-se, mesmo que secundariamente, o espaço escolar como lugar importante para angariar um público leitor. Ou seja, apesar de tudo, se vislumbra na escola um *locus* para o mercado editorial.

Uma rápida análise da conjuntura política que vivemos demonstra que as atuais propostas educacionais que envolvem a aprovação da Base Nacional Comum Curricular e o chamado “novo ensino médio” (Lei nº 13.415/2017)², no contexto da Emenda Constitucional 95 aprovada em 2016³, são proposições que carregam forte viés ideológico liberal, associado aos interesses empresariais, entre eles, os do mercado editorial, o que envolve a produção de livros e materiais didáticos, ao compreender as escolas e os pais de estudantes como possíveis consumidores. (GOMES et. al., 2018; CNTE, 2018; ANPED, 2018). Nesse sentido, destacamos um trecho da apresentação da coletânea *Retratos da Leitura no Brasil*, publicada pelo Instituto Pró-Livro:

É preciso apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil. No primeiro caso, a propósito, em resposta a uma nova pergunta adicionada a esta edição da pesquisa, a figura da mãe surge como a principal influenciadora no gosto pela leitura. Ao Estado, cabem os investimentos a longo prazo em educação, o empenho na formação de professores e mediadores de leitura, os esforços para a implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e o fortalecimento do sistema de bibliotecas públicas. Essas, aliás, conhecidas por 55% dos respondentes, mas pouco frequentadas (20% dos respondentes). Já na sociedade civil, empresas, ONGs e escolas vêm desenvolvendo projetos, eventos e prêmios em prol do incentivo à leitura, buscando proporcionar o acesso aos livros a pessoas de diversas idades e níveis de alfabetização. Todos esses aspectos ajudam a tornar mais prático e convidativo o aproveitamento da oferta da produção das editoras brasileiras. (FAILLA, 2016, s/p).

Destaca-se no texto acima, assinado por Marcos da Veiga Pereira, presidente do Instituto Pró-Livro, o peso desigual no anunciado “tripé essencial”: a família, o Estado e a sociedade civil. De trás para a frente, subentende-se um alinhamento temporal que ordena essa relação e hierarquiza:

no presente, onde já atua a sociedade civil: empresas, ONGs e, significativamente, escolas, que aparecem citadas como dissociadas do Estado, talvez porque ele se refira especificamente aos bons resultados das escolas privadas, ou porque busque caracterizar algumas escolas públicas como instituições que, analiticamente, possam se descolar do Estado para serem lidas como exceções à regra, dando relevo a “experiências exitosas”, conforme jargão educacional que faz referência, muitas vezes, àquelas ações que envolvem parcerias público-privadas; *um futuro onde poderá atuar o Estado:* com ações “a longo prazo” e que envolvem a expectativa de investimentos do Estado (isso, escrito no contexto em que se aprovava a já referida EC 95, que decretou cortes severos desses mesmos investimentos), o “empenho” na formação de professores e dos denominados “mediadores de leitura” – o que pressupõe uma distinção que faz presumir que não são os professores esses mediadores preferenciais. Por fim, a referência ao Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) e o fortalecimento das bibliotecas públicas, pautas - sem dúvida - de enorme interesse e relevância social, mas que têm sido acompanhadas muito de perto pelos setores empresariais da Educação, inclusive com forte participação do Instituto Pró-Livro; *por fim, um presente futuro visionado em que atua a família:* esta é apresentada como principal influenciadora da leitura, a partir de item incluído na quarta série da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Atribui-se às mães mais uma responsabilidade, entre as tantas já atribuídas às mulheres a partir das situações em que, discursivamente, se recorre aos chamados *dispositivos amorosos*⁴. Reconhecendo a preponderância dessa influência no presente, enuncia-se que caberá também à mãe o estímulo à leitura no futuro. Portanto, a constituição do leitor ou do “não leitor” apresenta-se como lugar passível de fracasso no âmbito familiar. Para subsidiar as mães nesse contexto de *presente futuro*, o mercado editorial, evidentemente, já vem elaborando possibilidades de aquisição que contemplam desde as classes mais favorecidas até aquelas que farão todo o esforço necessário para a aquisição dos bens que tornarão seus filhos leitores.

Observa-se que, na análise dos dados constante nos relatórios da Comissão Pró-Livro - em torno daquilo que é apresentado

como *tripé essencial* - a figura dos professores é invisibilizada em todos os sentidos, enquanto na notícia do jornal a atuação do professor é altamente visibilizada ao destacar o insucesso desses profissionais na formação dos leitores. Alguns dilemas, então, se apresentam enviesados: Como o Estado proporcionará a formação deles se o investimento em Educação fica sempre menor? Se as mães são as mais influentes na formação de leitores, a quem caberá o papel de formação dos leitores naquelas famílias em que as mães têm jornada dupla ou tripla, equilibrando-se entre trabalho, tarefas domésticas e outros afazeres? Há um reconhecimento do professor como um agente formador de leitores? Se sim, além deles, quem seriam esses outros mediadores de leitura aos quais se atribui a função de formação por parte do Estado? Será que não há mesmo correlação entre o papel das escolas e dos professores em relação ao significativo aumento de leitores entre os jovens? E por fim: por que não foram pesquisados os motivos desse importante salto entre os leitores jovens?

Não é objetivo aqui responder a todos esses questionamentos, mas incitar reflexões sobre como as enunciações discursivas apresentadas como *dados*, podem nos conduzir a uma visão ainda mais depreciativa da situação educacional brasileira. O enredo simplificador que se anuncia é mais ou menos assim: o Brasil é um país de poucos e maus leitores. Os jovens leitores crescem, apesar das adversidades. Eles leem as novidades do mercado editorial para a sua faixa etária, enquanto professores leem, predominantemente, livros religiosos e de auto-ajuda. Desencontro anunciado. Ponto comum: ambos leem “sub-literatura”. [Afinal, o lugar de ensinar os clássicos da “alta literatura” é a escola!] E a escola vai mal. Seus professores não apresentam livros aos possíveis leitores. Evidência. Os próprios professores não são leitores. Cabe à família apresentar a literatura. [Educação desde o berço como forma de distinção social.] O Estado faz pouco pela sua juventude. Há professores que são exceções à regra. Há escolas que são exceções. [Inspiremo-nos nos caminhos por elas seguidos.] A sociedade civil organizada pode devolver aquilo que o Estado tomou. Parceria público-privada talvez seja um caminho. No comercial de tevê, todos pela educação. Engajamento em prol da leitura. [Mas qual engajamento?] Defendamos o direito à leitura. [Mas qual leitura?] [Para qual leitor?]

A estas questões, não trataremos respostas definitivas, mas buscaremos problematizar a narrativa que orienta tal enredo, desvelando o quanto de des(retratos) constituem suas enunciações discursivas, junto àquilo que retratam. Para tanto, lançaremos mão de algumas experiências que nos parecem complexificar esse campo, procurando subverter algumas impressões que aprioristicamente parecem resolvidas.

2. Em busca dos direitos do leitor: experiências in(sub)missas de uma professora de Língua Portuguesa e seus estudantes

A despeito do que mostra a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, a trajetória de muitos professores, especialmente os das séries iniciais, e os das áreas de conhecimentos de Códigos e Ciências Humanas, remete inequivocamente à necessidade de formar leitores. Convergente com essa perspectiva,

apresentamos aqui o relato de uma das autoras, a professora de Língua Portuguesa Ana Cláudia, na sua experiência em turmas de ensino médio. Ao fazer referência aos trechos de seu relato, para não descaracterizar o tom autobiográfico de sua narrativa, o texto segue intercalando formas em primeira pessoa do singular e do plural.

Quando passei a atuar como professora do Ensino Médio (EM) em 2011, encantei-me com a possibilidade que o meu gosto literário pudesse seduzir os estudantes também. No primeiro ano em que trabalhei com a 2ª série do EM, a leitura de *Senhora*, de José de Alencar, solicitada como atividade extraescolar, teve pouquíssima repercussão positiva. No outro ano, em outra escola, já tinha entendido que a escrita de José de Alencar consistia em um Português quase arcaico e uma leitura mediada poderia ser mais frutífera. Em roda, todos com o livro em mãos, começamos a ler. Parecia uma sessão de tortura para mim e, principalmente, para os alunos. Era outra língua. O Português de Alencar estava muito distante da língua atual. Percebi que nem eu conseguia fazer uma tradução, porque também não sabia inúmeros significados das palavras que apareciam. E ali vi que o que eu fazia também era uma leitura intuitiva, passando por cima de vários vocábulos, cujos significados iam sendo deduzidos. Tentei convencê-los de que era possível realizar uma leitura sem conhecer todo o vocabulário, mas não obtive êxito e essa foi a minha última tentativa de tentar fazer com que lessem romances urbanos da 2ª geração romântica, pois, ao invés de ajudá-los a penetrar nesse mundo da literatura, eu cheguei à conclusão de que cometia um desserviço para a formação de leitores, apesar de minhas tentativas. Nos anos seguintes, tive a oportunidade de ser professora do 3º ano do EM. Considerando a historiografia literária normalmente atribuída a essa etapa, o Pré-modernismo e Modernismo Brasileiro, tinha, de certa forma, a língua como uma aliada e não como um obstáculo quase intransponível para a maioria dos estudantes, já que os modernistas buscavam aproximar seus escritos da chamada “língua do povo”. Então, os resultados passaram a ser um pouco melhores. (Relato da professora Ana Cláudia, escrito em maio de 2018, para fins de análise no artigo).

Gnerre, em *Língua, escrita e poder* (1991), percorre a história do desenvolvimento da escrita, bem como da rejeição a ela, para salientar que nem sempre sua necessidade foi inquestionável. O autor refere-se especificamente à escrita e à alfabetização, mas compreendemos que há uma relação intrínseca entre os atos de escrever e ler. Ao discorrer sobre a origem da necessidade de escrever, automaticamente entendemos também a necessidade de ler. Segundo Gnerre, o “mito” da alfabetização como um valor incontestável significou uma perspectiva de abandono de valores e formas de comportamento “pré-industrial” dos cidadãos para que colaborassem com a expansão do poder do Estado. Para garantir a dominação, chegasse à construção de um padrão a ser seguido, a norma padrão da língua. Assim, “o código aceito “oficialmente” pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder” (1991, p. 9). Nesse sentido, por vezes, o que lemos em literatura consiste em uma outra língua, quase como nós leigos em farmacologia leríamos uma bula de remédio. Insistir, então, na leitura «tortuosa» de Alencar é, de alguma maneira, reforçar o mito da necessidade de leitura dos clássicos, admitindo a opressão necessária como um daqueles males que vêm para o bem. Nesse

caso, a opção assumida pela professora foi trabalhar a obra e o contexto em que foi produzido sem, no entanto, tornar essa leitura obrigatória, atuando como mediadora do contexto e não da leitura. Outro caminho seria rechaçar esse tipo de leitura canônica, privilegiando somente aquelas que sejam mais aprazíveis porque mais próxima do contexto em que os estudantes vivem. Esse é um exemplo dos dilemas experimentados por educadores preocupados com a formação de leitores.

Em *Língua: ensinar novas paisagens/novas linguagens*, bell hooks (2008)⁵ se sente interpelada a pensar sobre língua e poder a partir dos versos da poeta Adrienne Rich: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” (RICH apud hooks, 2008, p. 858). Temos aqui uma possível chave de leitura para o dilema que apresentamos acima. Ao se interpelar a partir da afirmação da poeta, bell hooks sente-se contrariada já que concebe a língua como identidade, traçando uma reflexão sobre como o inglês padrão nos Estados Unidos significou o apagamento de tantas línguas trazidas a esta localidade nos navios negreiros. Nesse ponto ela avança na reflexão, pensando como as pessoas negras tiveram que possuir a língua do opressor para criar um espaço de resistência que rompesse com o inglês padrão dominante, a partir do estabelecimento de uma variante linguística a qual ela chama de fala vernacular negra, variante tal que ela mesma passaria a utilizar em ambientes com presença predominante de pessoas brancas, em escritos acadêmicos e em sua sala de aula na Universidade⁶. Ao assumir esse uso, bell hooks identifica a rejeição dos estudantes brancos em trabalhar com outra língua-variante linguística, o que a faz perceber como, inconscientemente, trabalhamos a favor da dominação cultural.

Ao se referir à escrita (e à leitura, por sua vez), Gnerre (1991) observa atitudes polarizadas em culturas que não possuem a tradição escrita como a forma de maior uso e em classes historicamente subalternizadas em nossas sociedades: rejeição total ou aceitação total ao que está escrito, e em especial, daquilo que está impresso. A rejeição, de acordo com ele, refere-se à desconfiança de tudo que não possa ser controlado. Considerando que tudo, ou quase tudo que está impresso em nossa sociedade, está em variedade padrão da língua, podemos supor que há uma outra possibilidade de compreensão da recusa de alguns estudantes à leitura: a rejeição ao que está escrito a partir da variante padrão. É uma compreensão próxima daquela que bell hooks (2008) tem quando transgredir sua prática e usa uma outra língua (oral ou escrita) – que não a padrão, percebendo a fragilidade daqueles que não a dominam, já que sentem-se pouco à vontade ao perderem o controle total do código que constitui muito mais do que comunicação, sendo construtor de identidades de formas de conceber o conhecimento. Segundo ela, “mudar a maneira como nós pensamos sobre linguagem e como nós a usamos necessariamente altera a maneira como nós sabemos o que nós sabemos”. (bell hooks, 2008, p. 862). Trata-se, pois, de um debate epistemológico.

Argumentamos que o mesmo ocorre com nossos estudantes: aqueles que possuem, como língua materna, uma variedade não-padrão, sentem-se impotentes. Mas, ao invés de se submeterem àquela incompreensão, assumem uma postura insubmissa, quando não se sentem obrigados a entendê-la. Na relação com os autores canônicos representantes do

Romantismo Brasileiro, a situação fica evidenciada quando os estudantes demonstram o quanto aquela leitura não fazia nenhum sentido para eles. Dessa forma, ao propormos as leituras clássicas, devemos compreender que nem todos vão aceitar a dominação do cânone, cabendo-nos entender como esses jovens reconhecem a si mesmos como sujeitos autônomos e protagonistas em suas definições do que cabe e do que não cabe em seus mundos do conhecimento. Parece-nos necessário, para que formemos leitores, que os estudantes sintam-se respeitados e também representados nas leituras propostas, a fim de tirar do altar a variante padrão da língua como a única legítima, mas também, aos poucos, ir conquistando o interesse pelo domínio da variedade padrão, cientes de que eles devem reconhecê-la sempre como objeto passível de questionamento. Em concordância com bell hooks (2008), entendemos que a variante linguística dos estudantes deve fazer parte do espaço escolar. Afinal,

(...) para cicatrizar a fissura da mente e do corpo, nós, povo marginalizado e oprimido, tentamos retomar nós mesmos e nossas experiências na linguagem. Nós procuramos construir um lugar para a intimidade. Incapazes de encontrar tal lugar no inglês padrão, nós criamos a fala rompida, imperfeita, desregrada do vernáculo. Quando eu preciso dizer palavras que fazem mais do que simplesmente refletir ou se dirigir à realidade dominante, eu falo o vernáculo negro. Lá, nesse lugar, nós fazemos o inglês fazer o que nós queremos que ele faça. Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem. (hooks, 2008, p. 863).

De algum modo, quando estimulamos entre os nossos estudantes que eles, criticamente, façam frente à literatura canônica com a desenvoltura que já utilizam em tantos outros aspectos de suas vidas, o enfrentamento ocorre também em relação à própria compreensão de que cabe à escola cumprir o papel, também canônico, de enquadramento de leitores, imposição da língua padrão como a única possível e estímulo à subserviência em relação à literatura apresentada. O resultado consistirá, pois, em extrapolar esses dados de leitura submissa e convertê-los em formas de escritas também insubmissas. Argumentamos que, quando o aluno se vê representado naquilo que está escrito e impresso, a rejeição à leitura é minimizada. Um outro aspecto é que, ao fazer com que o estudante acredite no seu potencial, não somente como leitor, mas também como construtor de narrativas (seja de grafia escrita ou de oralidade), é um outro leitor que surge, o produtor daquilo que estamos chamando de *leitura insubmissa*.

No ano de 2017, ao participarem do programa de ampliação do projeto Mulheres Inspiradoras⁷, os professores cursistas tiveram a possibilidade de aliar as próprias práticas aos princípios do projeto. Para tanto, se apropriaram de algumas metodologias propostas no Curso de Formação, entre elas, a prática do Diário de Bordo para registro das aulas pelos estudantes. Essa experiência traria enormes aprendizados para a compreensão de quem são esses estudantes enquanto leitores, como pode se conferir nos relatos de estudantes que apresentaremos em seguida, retornando à experiência da professora Ana Cláudia. Um dos livros selecionados pela professora Gina

Vieira, idealizadora do projeto, foi *Não vou mais lavar os pratos* de Cristiane Sobral, escritora brasileira. Os estudantes dos 3º anos leram individualmente o livro e foram orientados a escolher seu poema favorito.

Bem, quem conhece o 3º A sabe que os professores têm uma enorme dificuldade em conter os alunos, mas, na aula de hoje, todos, repito, todos os alunos pararam as conversas, pararam de mexer em seus telefones e foram ler os poemas. Eh, a turminha mais bagunceira conseguiu ficar uma aula inteira sentada lendo poemas. (Texto escrito pela estudante Karine Cândido, Experiência Inspiradora – Diário de Bordo do 3º A).

Depois, em uma Roda de Conversa, cada estudante leu o poema escolhido para os colegas, realizando a interpretação e explicando o motivo pessoal da escolha. Para enriquecer a apresentação, levaram outros aportes narrativos que tivessem relação com o poema e que complementassem a explicitação dos motivos (uma música, um outro poema, um livro ou uma foto etc.). Esse momento foi muito significativo para os estudantes, como vemos em alguns trechos dos seus relatos:

Escolhemos, pensamos, revivemos. Não deu tempo de todos lerem seus poemas, mas os poucos que leram se tornaram muitos. Foi uma metamorfose de sentimentos, de escolhas. (Texto escrito pela estudante Giovanna Livia, Experiência Inspiradora – Diário de Bordo do 3º A).

[...] Aula essa que, além de aprendizado da disciplina, temos conhecido um pouco dos sentimentos de cada um e, aliás, é impressionante ver a tamanha identificação dos alunos com os poemas de *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral. (Texto escrito pelo estudante Áthila Leonardo, Entrelaços e Nós – Diário de Bordo do 3º D).

Esse livro de poemas me deixa em êxtase. Cada palavra entra nas fibras do meu ser, se choca no meu consciente e me deixa pensativa. (Texto escrito pela estudante Gabriele Martins, Entrelaços e Nós – Diário de Bordo do 3º D).

O trabalho com a poesia de Cristiane Sobral demonstra como a literatura pode deixar de ser apenas um referencial teórico para tornar-se um objeto de transformação social, quando percebemos que a poesia revela nossas angústias, inquietações e sentimentos. O estudante sentiu-se importante, querido, valorizado, respeitado, porque se enxergou nela. O literato deixou de ser aquele ser iluminado do qual nunca chegaríamos perto. O estudo da poesia de Cristiane Sobral e o encontro presencial com a autora na visita que a poeta fez à escola tornaram a literatura algo palpável, próximo do mundo real dos estudantes. Muitos estudantes sentiram-se motivados a mostrar seus escritos e passaram a acreditar verdadeiramente em si mesmos como escritores, lendo a si mesmos como outros após a reafirmação de suas existências como construtores de narrativas. Apesar disso, não foram todos os estudantes que tiveram o mesmo sentimento, nem esperamos que o seja. Entendemos ser mais efetiva a valorização das pequenas conquistas cotidianas do que uma idealização que gerará frustrações e que poderá resultar em formas de opressão e construção de *histórias únicas*, no sentido em que fala a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2013). Mesmo com livros sendo lidos

em sala de aula e outros com a leitura solicitada para fora dela, houve aqueles que não leram. Abaixo, transcrevemos trecho do relato de um destes estudantes:

Português é o tipo de aula que não curto muito, pois não sou muito fã de leitura, e foi só o que teve, mas, enfim, contarei um pouco sobre minhas lembranças nesta matéria. [...] A professora gostava muito que adquiríssemos conhecimento através da leitura e também que interagíssemos entre nós. Então, ela passou vários livros para leitura e também passou vários trabalhos em grupo e seminários. Como não gosto de ler, nunca cheguei a ler muito os livros. Via os meninos conversando nos grupos sobre tais livros e sempre achava interessante; e ficava com vontade de ler, mas nunca lia. (Texto escrito pelo estudante Ian da Silva, Atura ou Surta – Diário de Bordo do 3º C).

Temos aqui uma situação emblemática, considerando a experiência do aluno com a leitura e os dados da pesquisa *Relatos da Leitura no Brasil*: o estudante reconhece que teve o incentivo tanto da professora quanto dos colegas que comentavam nos grupos, mas, ao final, o estudante afirma que não leu, mesmo tendo vontade de ler. Teve acesso a vários títulos e indicação de tantos outros. Por que, então, esse estudante não leu? Que limite tênue é esse que constrói um estudante leitor ou um não-leitor? O caminho menos complexo seria atribuir ao indivíduo o desinteresse e culpabilizar um ou outro por tal situação (fosse o Estado ou a sociedade, numa perspectiva macro; fosse a família ou a escola, numa escala de análise mais restrita). Não acreditamos nesse caminho.

A questão é complexa, mas tomaremos um dos outros caminhos possíveis. Partiremos do pressuposto de que Ian não leu porque tem o direito de não ler. A muitos, esse pode parecer um caminho inusitado, já que, nas escolas e na família, é comum que a leitura seja tida como algo imprescindível, se anunciando no senso comum que as pessoas só se tornarão pessoas respeitáveis, “cultas” e inteligentes se forem leitoras de autores igualmente respeitáveis, “cultos” e inteligentes, ou seja, aqueles consagrados na literatura e que, na academia, designamos como leituras canônicas. Daniel Pennac (1993), na contracorrente desse pensamento popularizado, propõe que se considere os *Direitos imprescritíveis do leitor*, assim os apresentando: “Em matéria de leitura, nós, os leitores, nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura” (1993). Os direitos por ele anunciados são apresentados nos seguintes tópicos: 1- O direito de não ler; 2- O direito de pular páginas; 3- O direito de não terminar um livro; 4- O direito de reler; 5- O direito de ler qualquer coisa; 6- O direito ao bovarismo⁸; 7- O direito de ler em qualquer lugar; 8- O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9- O direito de ler em voz alta; e 10- O direito de calar (PENNAC, 1993).

Em tom confessional, afirmaríamos – pelo menos a maioria de nós, leitores que conhecemos – que usufruímos a maior parte dos direitos acima apresentados. Isso quando não estamos sob o olhar atento de outros inquisidores da leitura, que não nós mesmos. Estes direitos refletem uma postura contra-hegemonica naquilo que se refere à leitura. Começa por questionar a hipocrisia contida em nossos próprios atos como formadores de leitores, já que atribuímos a nós mesmos um papel

inquisitório, que cobra do estudante que ele seja um leitor que podemos chamar de *leitor hiper-real*, uma espécie de simulacro inventado por nós mesmos quando nos definimos enquanto sujeitos constituídos pela leitura. Consiste em uma idealização que faz crer que existe um *tipo ideal* de leitor, para utilizar uma expressão weberiana.

Nesse sentido, argumentamos que a manipulação da representação de si mesmo como leitor ou não-leitor é, de certa forma, uma estratégia que afirma a nossa própria autonomia e singularidade, uma espécie de defesa de nossos direitos como leitores, mesmo quando esse sujeito de leitura desconhece o sentido proposto por Pennac (1993). Se a literatura deve ser direito, como nos ensina Antônio Cândido (1995), a leitura também o deve ser, sem que se confunda esse direito com um dever que hierarquiza e reforça opressões. Ainda hoje, a representação idealizada do leitor, baseada fortemente no caráter erudito e dificilmente acessível da leitura, é operante na sociedade brasileira. Nesse sentido, parafraseando a antropóloga Alcida Rita Ramos, quando ela fala do *índio hiper-real*, temos que “o leitor hiper-real é como um clone feito à imagem do que os leitores hegemônicos gostariam que ele fosse” (1992, p. 10). Talvez possamos, a partir daí, reconhecer, como performance cultural, os atos de resistência à leitura pelos nossos jovens estudantes, como Ian. Muitos desses que se performam como não leitores são os mesmos que frequentam os saraus literários dos movimentos de periferia em que se inserem. Nem todos se converterão em poetas porque vão aos saraus. Do mesmo modo, Ian não se converte necessariamente em leitor porque está em sala de aula, numa comunidade de leitores. Quando assim o faz, ele exerce seus direitos.

Entendemos a atitude de estudantes como Ian como uma forma de insubmissão, palavra aqui utilizada não com o caráter pejorativo que ela pode carregar. Pelo contrário, ao serem insubmissos, atuam com uma atitude reveladora daquilo que Pennac (1993) já identificava no contexto francês da década de 1990, acerca do direito de não ler. Em suas palavras:

Como toda enumeração de “direitos” que se preze, esta dos direitos à leitura deveria começar pelo direito de não ser usado – no caso, o direito de não ler, sem o que não se trataria de uma lista de direitos, mas de uma viciosa armadilha. A maior parte dos leitores se concede cotidianamente o direito de não ler. Sem macular nossa reputação, entre um bom livro e um telefilme ruim, o segundo muitas vezes ganha, mesmo que preferíssemos confessar ser o primeiro. Além disso, não lemos continuamente. Nossos períodos de leitura se alternam muitas vezes com longas dietas, onde até a visão de um livro desperta os miasmas da indigestão. (PENNAC, 1993, p. 143).

Ian não apresenta outra justificativa para o recurso ao direito de não ler senão o simples fato de não gostar de ler. Neste texto, argumentamos em favor da urgência de reconhecermos e empreender esforços para compreender a leitura insubmissa como uma das estratégias para a formação de leitores. Gloria Anzaldúa⁹, ao tratar da cultura chicana, traz alguma luz ao debate que aqui propomos:

Como todas as pessoas, percebemos a versão da realidade que nossa cultura comunica. Como outros/as que vivem em mais de uma cultura,

recebemos mensagens múltiplas, muitas vezes contrárias. O encontro de duas estruturas referenciais consistentes, mas geralmente incompatíveis, causa um choque, uma colisão cultural. [...] De forma subconscientemente, vemos um ataque contra nós e nossas crenças como uma ameaça e tentamos bloqueá-lo com um posicionamento contrário. (ANZALDÚA, 2005, p. 705).

A autora propõe a busca de uma nova consciência, a qual ela chama de *consciência mestiça*, aquela que busca o pensamento divergente, que inclui ao invés de excluir, e que sustenta as contradições em busca de transformar a dualidade em outra coisa. Alguns pontos nos parecem conexos: nossos jovens recebem mensagens culturais múltiplas que, por vezes, são contraditórias, mas igualmente legítimas. Nesse sentido, o confronto entre os mundos em que vivem os nossos estudantes são entremeados pelas construções da chamada cultura erudita em oposição à cultura popular, pelas formas de expressão polarizadas das periferias em oposição ao centro, do universo tecnológico ao tradicional. Temos, então, estudantes que oscilam entre ideias de leitores e de não leitores, com suas recusas e reconhecimentos, afinal, “*es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto*”. (ANZALDÚA, 2005, p. 709). Gnerre (1991) concebe a imposição da necessidade de escrita e a leitura como uma forma de apagamento da cultura da oralidade. Para o autor, um problema central no processo de alfabetização, estendido aqui para a formação de leitores, é a desvalorização da oralidade. Segundo o teórico:

(...) temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão de seus conteúdos comparados com os conteúdos de histórias da tradição oral. (GNERRE, 1991, pág. 61).

O proposto por Gnerre (1991) coaduna com o direito de ler em voz alta, definido por Pennac (1993), e em ambos, associado à oralidade. O reconhecimento da leitura oral reflete parte daquilo que opera como consciência mestiça entre nossos estudantes. Conforme observa a estudante Jhully Gomes:

Quando eu lia algum livro que ela passava ou alguma poesia, eu me perdia algumas vezes e pensava: “Como assim? Entendi nada aqui”. Porém, a nossa querida ‘proff’ trazia a nós uma interpretação TÃO MASSA que eu não conseguia aceitar que eu não tinha entendido aquilo. Na verdade, nem precisava explicar as poesias e os livros, pois, assim que ela lia, eu já conseguia captar. Ela lê de uma forma intensa, articula com as mãos e tal. É muito legal. (Texto escrito pela estudante Jhully Gomes, *O inevitável – Diário de Bordo do 3º B*).

Em diálogo com Anzaldúa (2005), entendemos ser necessário construir uma terceira “coisa” entre a valorização da escrita/leitura silenciosa e a desvalorização da cultura oral. Como síntese hibridizada dessa cultura mestiça, propomos a retomada da oralidade (na forma da leitura lida em voz alta) como um elemento central nos processos de ensino-aprendizagem, assim como a escrita e a leitura já o são.

3. Que tipo de in(submissão) esperam de nós? Pluralização de cenários de leitura a partir da literatura

Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente o que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. (EVARISTO, 2016, p. 7).

A citação é a apresentação do livro de contos *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2016), que reafirma que o que está escrito nunca corresponde ao *real vivido* (nem deverá corresponder). Há um fosso entre a escrita e o vivido. A escritora brasileira Conceição Evaristo perpassa histórias de diversas mulheres que não se submeteram ao padrão hegemônico socialmente estabelecido, rompendo com o que lhes causavam lágrimas. O termo “submissa”, conforme edificado pela normatividade cristã, está predominantemente relacionado ao comportamento feminino considerado desviante, associado à subjugação das mulheres e à condição de passividade dentro de uma lógica patriarcal. Se, nessa compreensão comum, a palavra “insubmissa” ativa a referência a um comportamento inadequado, em Evaristo (2016) o termo assume outro caráter.

Com ela, a insubmissão significa uma re-ação¹⁰ às situações vividas, mas, sobretudo, significa libertação. Ação que liberta do abandono, da heteronormatividade, do machismo, da pedofilia, da violência, do preconceito. E, de termo pejorativo, converte-se em característica imprescindível para a existência da subjetividade das mulheres narradas. Insubmissas lágrimas, que não se sucumbiram, lágrimas insubmissas como re-ação. Nos apropriamos do conceito para propor que professores e estudantes re-ajam ao padrão também hegemônico de conceber a escrita e a leitura, de forma que possam re-agir ao que está escrito, fazendo uma leitura insubmissa dos textos para que suas próprias subjetividades não sejam desbotadas, para que não se tornem prisioneiros da aceitação não-reflexiva do que está escrito. Para isso, a formação do leitor opera também com a imprescindibilidade da formulação de mais um tipo de consciência mestiça: aquela forjada entre a escola e o mundo vivido fora dela.

Já discutimos aqui como a aproximação entre os livros e a realidade sociolinguística do estudante pode minimizar a rejeição à leitura. Mas o que fazer quando se trata da necessidade curricular imposta aos professores em torno da leitura dos clássicos e gêneros textuais que geralmente estão desvinculados tanto da realidade linguística quanto social do aluno? É necessário encontrar a terceira “coisa” que está para além da dualidade (ANZALDÚA, 2005). No nosso caso, a chamamos de leitura insubmissa, tomando a aceitação total ao que está escrito como um problema a ser questionado em nosso cotidiano.

De algum modo, a percepção daquilo que estamos chamando de *leitura insubmissa* não vem da literatura, mas dos aprendizados trazidos pelos nossos próprios estudantes. Nesse sentido, mais um trecho de relato de experiência nos ajuda a alinhar a formulação do conceito:

Senti a necessidade de que os estudantes compreendessem a importância da leitura de clássicos, ressaltando sempre que poderiam emitir a opinião que quisessem sobre a leitura, que não precisavam ter medo dos cânones. Me senti transgressora ao conceder a eles essa possibilidade. E, então, passei a perceber que a grande maioria dos estudantes não tinham nenhum problema em criticar os cânones. Ao contrário, já os criticavam mesmo sem conhecer. Não havia entre a maioria dos jovens com quem trabalhei receio de passarem por incultos e de não terem o gosto suficientemente sofisticado. Eu, como professora, é que tinha esse receio.

[...]

Em mim é que estava inculcada a submissão à leitura dos clássicos, pois, desde muito jovem, passei a não ter opinião sobre as obras lidas e a entender que, se não gostava de alguma, eu que não estava enxergando o extraordinário. Percebi que essa sensação foi aprofundada depois da minha passagem pelo curso superior, pois a Universidade reforçou em mim o respeito e o receio ao cânone, ao consagrado. E, para continuar cumprindo o necessário papel imposto de proporcionar o conhecimento da literatura clássica, passei a dizer que não podíamos criticar aquilo que não conhecíamos e continuei a propor as leituras. Depois de lerem, os alunos emitiam, em seminários realizados por eles, suas opiniões pessoais sobre a obra e não havia nenhuma espécie de censura da minha parte. Quase sempre os seminários aconteciam com êxito, pois, em grupo, os que não liam, normalmente eram apoiados por aqueles que haviam lido. E sempre alguém lia, o que me deixava minimamente satisfeita em relação ao papel de formadora de leitores. (Relato da professora Ana Cláudia, escrito em maio de 2018, para fins de análise no artigo).

O relato confirma a leitura insubmissa dos estudantes. Eles não se importavam com o que era consagrado pela academia, demonstrando uma atitude contra-hegemônica e evidenciando que o sistema escolar não conseguiu imputar a eles a postura dominante de eleger alguns poucos iluminados como detentores do poder da escrita e que deveriam ser sempre reverenciados. À professora, como representante do poder simbólico e instituído formalmente em sala de aula, coube o papel de ouvir as opiniões dos estudantes sem recriminá-los, considerando-os sujeitos de suas aprendizagens.

Em um trabalho desenvolvido com alunos dos 3^{os} anos, que abrangeu a prosa da segunda geração modernista da literatura clássica, foi possível compreender entre os estudantes a formulação de uma nova consciência mestiça, no momento em que a leitura insubmissa se evidencia vigente. Em virtude da participação da professora Ana Cláudia, no Programa Mulheres Inspiradoras da SEEDF, foi proposto um trabalho cujo título foi *Mulheres inspiradoras nos romances de 30*.

Nessa oportunidade, temáticas referentes às mulheres foram abordadas de diversas maneiras, como, por exemplo, no romance *São Bernardo* e a personagem Madalena, que se casa por conveniência social e entra em um relacionamento abusivo; no romance *Capitães da Areia*, em que há uma idealização da mulher na figura da personagem Dora e uma certa culpabilização da falta da mãe para o destino dos meninos (como se pai eles não tivessem); no romance *Meninos de engenho*, em que a tia Maria casa-se a despeito da falta de desejo, da D. Clarice que é assassinada pelo pai do protagonista – considerado “doído” e não criminoso, além das mulheres negras que são objetificadas em todo o romance; no romance *O Quinze*, de Rachel

de Queiroz, com a personagem Conceição que, contrariando o dispositivo amoroso, não se rende ao “amor” de Vicente e resolve adotar um filho sozinha, ou no importante papel de Cordulina como dona de casa, com papel decisivo na vida familiar, assim como Sinhá Vitória, em *Vidas Secas*, que representa a figura da esperança e do sonho dentro do romance.

Tivemos que ler mais do que sobre a Cristiane Sobral. Eu, por exemplo, tive que ler o livro *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, um livro muito bom por sinal e aí veio o trabalho apresentado, que tínhamos que falar sobre o livro, autor e de alguma situação social que o livro trazia, eu nunca vou esquecer esse trabalho! Nós pegamos uma situação bem explícita no livro que foi a violência contra a mulher, eu e meu grupo descobrimos que essa violência é tão real que havia pessoas da nossa própria sala que tinham sofrido violência. Foi emocionante! Eu sempre soube da importância desse assunto, mas nunca pensei que teria que fazer um trabalho sobre isso, foi muito interessante e impactante para mim.

Diante disso, pude observar que a importância das aulas de português vai além de aprender gramática e assuntos relacionados a literaturas, o estímulo a ampliar o senso crítico por meio de trabalhos executados em sala faz com que nós, alunos, vejamos de uma forma mais ampla a desigualdade em diversos âmbitos e, com isso, nos tornamos mais críticos e pensamos “fora da caixa”. (Texto escrito pela estudante Jully Gomes, *O inevitável – Diário de Bordo do 3º D*).

É possível perceber, pelo relato, que a leitura, por parte da estudante, da obra exigida e canônica, foi insubmissa ao trazer para a compreensão não só o que está escrito, mas uma correlação à sua realidade ou a da sua comunidade, re-significando, confrontando, refutando, concordando. Soa, em sua leitura, as convergências e as divergências e, consequentemente, a terceira coisa: a *leitura insubmissa*, que alia o erudito ao popular. A estudante Jully compreendeu que essas leituras e outras culminaram em seu efetivo aprendizado, contribuindo para uma formação cidadã crítica que possibilite pensar “fora da caixa”.

Pensar “fora da caixa” é, sobretudo, questionar o que está escrito, reconhecer como a língua pode significar opressão e não se submeter totalmente a ela, bem como também não rejeitá-la totalmente. Retomando Rich, citada por hooks: “Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você” (RICH apud hooks, 2008, p. 858). Pensar “fora da caixa” é considerar o popular, o contemporâneo e a diversidade linguística tão dignos de estudo como são o canônico, o consagrado e o clássico. Nesse sentido, pensar “fora da caixa” é realizar *leituras insubmissas*.

Para contribuir com a formação de leitores, propomos que estudantes e professores: duvidem do que está escrito; reconheçam que o padrão da norma culta da língua portuguesa é somente uma das variantes de nossa língua; identifiquem que a variedade padrão da língua contribui para a manutenção do domínio das classes socialmente privilegiadas, mas que precisamos dela para construir uma nova consciência; compreendam e contribuam para que a oralidade tenha o mesmo privilégio dado à escrita; exercitem os direitos imprescritíveis do leitor proposto por Pennac (1993); saibam que há um *leitor hiper-real* ao qual não precisamos corresponder ou impor ao outro que

corresponda; aceitem que a leitura dos clássicos ou de alguns deles podem contribuir significativamente para a cidadania, desde uma leitura que considere suas subjetividades e que estabeleça, de alguma forma, relação entre o que está escrito e o seu mundo.

A proposição da leitura insubmissa se faz urgente e necessária, pois o nosso leitor (e não consumidor), o estudante contemporâneo, vive uma realidade em que sua quase instantânea manifestação sobre os fatos (normalmente mediada pela escrita nas diversas mídias) é cobrada. Sua opinião é exigida imediatamente, num tempo hiper-acelerado. Se concordarmos que, em qualquer fato narrado oralmente ou pela escrita, há um fosso entre o *real vivido*, essa compreensão deve ser aprofundada ainda mais em tempos das falsas notícias que estão sendo capazes de mudar rumos da política nacional e internacional, o *virtual real*. Nossos estudantes, em virtude dessa necessidade de opinar, normalmente trazem uma opinião formada sobre quase tudo. Assim, faz-se urgente fortalecê-los em suas propensões à leitura insubmissa, considerando inclusive que eles têm o direito de não se submeterem também ao que o professor propõe, já que o livre exercício da insubmissão na leitura não permite que se fatie a vida, como nos lembra Hampatê-Bá (2010).

Iniciamos o texto problematizando os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, importando-nos, portanto, para além de exemplificar um caso de leitura insubmissa, salientar que o professor é, sim, um agente e mediador importante na formação de leitores, pois muitos da população brasileira, senão a maioria, só terão acesso à leitura e aos livros a partir da entrada na escola.

É necessário que defendamos o direito à leitura e à educação de qualidade, especialmente na escola pública. Para tanto, precisaremos de muitas *leituras insubmissas*. Só assim, experimentaremos – no cotidiano de sala de aula – o direito de não nos tornarmos meros *leitores consumidores*.

Por fim, esperamos que este texto possa contribuir com a prática docente para a formação de leitores. Mas, se for profundamente questionado, em partes ou por inteiro, ainda mais acertadas terão sido as questões que nele apresentamos, pois não buscamos aqui uma re-ação homogeneizadora e convergente com os discursos que elaboramos, sob pena de invalidar toda a argumentação trazida. Defendemos, pois, a necessidade inquestionável da leitura, mas não de quaisquer leituras, e sim daquelas em que se resguarde entre professores e estudantes o desfrute da insubmissão, inclusive considerando o direito de não ler. ■

Notas

¹ Referimo-nos à seguinte reportagem do Jornal Estadão, do dia 18 maio de 2016, escrita pela jornalista Maria Fernanda Rodrigues: <http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>, acessada em 10 de abril de 2018. Os resultados oficiais da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil estão disponíveis para download em: http://prolivo.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf

² Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para instituir ampla reforma na etapa do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

³ A Emenda Constitucional 95, decorrente da PEC 241 ou PEC 55, cria um teto para os gastos públicos, e marca uma mudança de orientação no papel do Estado, que deixa de promover o bem-estar social. Essa lei estabelece um novo regime fiscal, instituindo uma regra para as despesas primárias do Governo Federal com duração para 20 anos e possibilidade de revisão – restrita ao índice de correção – em 10 anos. Nessa regra, o gasto primário do Governo Federal fica limitado por um teto definido pelo montante gasto do ano anterior reajustados pela inflação acumulada, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). Assim, o novo regime fiscal implica um congelamento real das despesas do Governo Federal, que pressupõe uma redução do gasto público relativamente ao PIB e ao número de habitantes (devido ao crescimento da população ao longo dos anos). Os cortes já estão afetando diretamente os gastos com saúde e educação no Brasil. Ver: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/sem-democracia-austeridade-e-o-novo-2018pacto-social2019-brasileiro>

⁴ Segundo Tania Navarro-Swain (s/d), o dispositivo amoroso consiste na “reprodução de antigas fórmulas que caracterizam as mulheres: doces, devotadas, amáveis e, sobretudo, amantes. O amor as atualiza na expressão identitária de “mulheres”: é sua razão de ser e de viver. Elas estão prontas ao sacrifício e ao esquecimento de si por “amor”. O dispositivo amoroso é o canto do amor pelas biotecnologias sociais, da vida que floresce na realização de outrem. São as tarefas e os papéis específicos inculcados no feminino que devem coabitar com a “nova mulher liberada”, cuja sexualidade deve ser desenfreada. Este dispositivo amoroso atrela à representação do feminino toda uma série de deveres, de culpabilidades, de normas a serem seguidas por uma “verdadeira mulher” que vão da aparência ao dom de si sem reserva: as tarefas domésticas - compras, roupa, cozinha, limpeza - o cuidado com as crianças e os velhos, sem esquecer a sedução do marido/companheiro e as exigências do trabalho remunerado. O dispositivo amoroso prolonga a servidão das mulheres enquanto tais, “outras”, “diferentes”, cujo destino é biológico” (Parte da produção bibliográfica desta pesquisadora está disponível em seu site: www.tanianavarroswain.com.br).

⁵ A grafia do nome da autora, Glória Watkins que assina sob o pseudônimo bell hooks, é escrita intencionalmente em letras minúsculas para evidenciar a substância do que revela e não a sua pessoa. É autora, teórica feminista, artista e ativista social estadunidense.

⁶ No Brasil, um correspondente ao que bell hooks chama de “fala vernácula negra” é o debate provocado com o conceito “pretuguês”, formulado na década de 1980 por Lélia Gonzalez. Em suas palavras: “Aquilo que chamo de ‘pretuguês’ e que nada mais é do que marca de africanização no português falado no Brasil (...). O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, além da ausência de certas consoantes (como o l ou o r, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo”. (GONZALEZ, Lélia, 1988, p. 70). Em outro trecho: “É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante, dizendo que a gente fala errado. E de repente

ignoram que a presença desse r, no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistia. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês.” (GONZALEZ, Lélia, 1984, p. 238).

⁷ O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia – DF. A proposta de ampliação desse projeto para outras unidades escolares da rede pública de ensino surgiu de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com organizações internacionais – Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e Organização de Estados Ibero-americanos (OEI), o que propiciou, no ano de 2017, que o Projeto fosse realizado em 15 (quinze) unidades escolares, devido ao reconhecido papel transformador da realização. No ano de 2018, o programa tornar-se-á política pública da SEEDF, sob o nome Programa Mulheres Inspiradoras: política de valorização de mulheres a partir das práticas de leitura e escrita na rede pública de ensino do Distrito Federal.

⁸ Pennac explica que “é assim, grosso modo, o “bovarismo”, esta satisfação imediata e exclusiva de nossas sensações: a imaginação infla, os nervos vibram, o coração se embala, a adrenalina jorra, a identificação opera em todas as direções e o cérebro troca (momentaneamente) os balões do cotidiano pelas lanternas do romanesco”. (1993, p. 157).

⁹ Glória Anzaldúa é uma estudiosa americana da teoria cultural chicana, teoria feminista e teoria queer. Escritora de *Borderlands/La Frontera: A Nova Mestiza*, cresceu na fronteira do México com o Texas e incorporou, em seu trabalho, sentimentos relacionados à marginalização social e cultural, buscando resolver questões de pertencimento a diversas culturas.

¹⁰ Os termos re-ação e re-agir são assim grafados em virtude da diferenciação marcada por Andalúzia (2015), ao propor sobre os caminhos que podem ser tomados diante da dualidade existente entre as diferentes culturas. A essa questão, ela diz que “as possibilidades são inúmeras, uma vez tenhamos decidir agir, em vez de apenas reagir.” (p. 706). “Agir” estaria voltado a construir enquanto reagir a “destruir”. Neste texto, propomos as duas ações concomitantemente e, para marcar isso, optamos por grafá-las separando o prefixo por hífen.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma história única. **Palestra TEDx**, 2013. Disponível em: <<https://www.ted.com/talks>>. Acessado em 20 de abril de 2018.
- ANPED. **A proposta de BNCC do ensino médio**: alguns pontos para o debate. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado em 25 de maio de 2018.
- ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência. In: **Revista Estudos Feministas**. vol. 13, n. 3. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005.
- CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CNTE. **Avaliação sistemática da BNCC e da reforma do ensino médio**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 2018. Disponível em: <www.cnte.org.br>. Acessado em 22 de maio de 2018.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas Lágrimas de Mulheres**. 2. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GOMES, Candido Alberto; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica Editora/UNESCO, 2018.
- HAMPATÉ-BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História Geral da África I**. Metodologia e Pré-história da África. Brasília: Unesco, 2010.
- HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens in **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3. Florianópolis: UFSC, set. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2008000300007>>, acessado em 02 de abril de 2018.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- RAMOS, Alcida Rita. O índio hiper-real. In: **Série Antropologia**, nº 135. Brasília: Departamento de Antropologia/UnB. 1992.

■ Alunos com resistência leitora: Um impasse para a formação de leitores nas escolas

 *Fernanda Maria Furst Signori **

Resumo: Na sociedade contemporânea, a linguagem escrita torna-se elemento indispensável à inserção social do indivíduo, enquanto sistema simbólico fundamental na mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. O presente trabalho discute a importância do ensino do uso social da língua escrita diante dos diversos modos de leitura. Por meio de um projeto baseado no estudo de caso de uma criança de nove anos de idade do sexo masculino, aluno regular de uma escola localizada na Região Administrativa V de Brasília. O objetivo foi demonstrar à criança que é possível ler de maneira lúdica, a ponto de desenvolver o gosto pela leitura; assim como treinar a habilidade, melhorando a fluência, a criatividade, a curiosidade e o ato de imaginar, interagindo com o texto. Para o projeto foram utilizados: textos poéticos de Vinícius de Moraes, gravador, máquina fotográfica e material de papelaria para a realização das atividades práticas relacionadas à leitura.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Literatura Infantil. Leitura. Estudo de Caso. Formação leitora.

* *Fernanda Maria Furst Signori é bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário de Brasília (2008), licenciada em Educação Profissional - habilitação em Psicologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (2017), especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Brasília (2013) e em Aperfeiçoamento sobre a atuação do Psicólogo nas Instituições pelo Centro de Estudos Avançados de Psicologia (2012). Compõe a Equipe Editorial da Revista Eixo. Contato: fernanda.furts@gmail.com.*

Introdução

Nas sociedades atuais, a capacidade de utilizar material escrito é indispensável para que se tenha acesso a todo tipo de informação. Dessa maneira, a experiência com a leitura tem se tornado um elemento essencial à inserção social do indivíduo, na sociedade contemporânea, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico (ROSA, 2005).

Pode-se afirmar que ler significa expandir o conhecimento, dar vazão às ideias. Esse processo inclui a ativação e integração dos conhecimentos prévios do leitor e dos dados novos adquiridos por meio da leitura do texto, possibilitando a construção de significados (SILVA, 2009). A linguagem, segundo Vygotsky (2002), apresenta duas funções básicas: serve de comunicação entre indivíduos e, também, fornece os conceitos e as formas de organizar o real; cujo significado é partilhado socialmente. Sendo assim, a linguagem favorece o processo de abstração e generalização de conceitos, possibilitando ao indivíduo escolhas e maneiras de expressão em um espaço de integração social e de construção do conhecimento.

Quando, as primeiras experiências com material escrito ocorrem na infância, geralmente é por meio de livros de literatura infantil que, de acordo com Hemkemaier, Bernardo e Silva (n.d.), proporcionam à criança: fascinação, diversão e informação, possibilitando uma vivência agradável com sua realidade, podendo por meio do imaginário criar e recriar seu mundo. Essa experiência pode ocasionar alegrias, risos e afetividade em uma troca de ideias e ampliação das experiências significativas.

Apesar da evidente importância da leitura, e da variedade de livros disponíveis, é possível observar crianças que não gostam de ler, não tem qualquer prazer com a leitura. Então, seria a leitura, necessariamente uma atividade prazerosa?

Segundo Mesquita (2011), a leitura proporciona um grande bem à criança, desde que se converta em uma atividade prazerosa e não em uma obrigação. Para tanto, Bahia (2002; apud ROSA, 2005) expõe que um bom acervo literário, por exemplo, deve provocar emoção, prazer, entretenimento, a fantasia e a identificação com a história por parte do leitor. Assim, para Soares (1999), o ato de ler está diretamente relacionado ao prazer, como forma de lazer, aquisição de conhecimento e enriquecimento cultural. Contudo, para a criança adquirir gosto pela leitura, é preciso que saiba ler, ou seja, não apenas decodificar signos, mas se relacionar com o texto, tornando-se capaz de atribuir sentido ao que lê (LEITE; MARQUES, 1991).

A leitura: uma necessidade humana – desdobramentos educacionais

O ato de ler pode ser entendido, comumente, como a decodificação de informações codificadas. Porém, Sandroni e Machado (1998) definem a leitura como um ato individual, voluntário e subjetivo. A leitura, em sua dimensão individual, segundo Soares (1995), consiste em um conjunto de habilidades que envolvem conhecimentos linguísticos e psicológicos, e também a decodificação de palavras escritas e a capacidade de compreensão. Portanto, envolve habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo em uma atividade de decodificação dos signos linguísticos que compõem a

escrita convencional, além da capacidade de interação do leitor com o mundo que o cerca (ROSA, 2005).

Dessa forma, é possível inferir que a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social – tendo em vista que se manifestam nela características intelectuais individuais, memórias e história (NUNES, 1994); por outro lado, a leitura também pressupõe um significado construído e compartilhado por todas as pessoas, em um processo sócio-histórico (VYGOTSKY, 2002).

O uso social da leitura é algo contextualizado que acontece em diferentes espaços. Sendo assim, para que o leitor faça um uso social da leitura, não lhe basta ser, apenas, alfabetizado. Ou seja, decodificar a língua escrita. É preciso também ser letrado – em outras palavras, estar atento aos valores que definirão como interagir com a complexidade linguística e cultural a sua volta (ROSA, 2005).

Dessa forma, Britto (2012) critica o hábito de ler de modo descomprometido, no qual não há reflexão sobre o texto, ou seja, exercido apenas com a finalidade de diversão, competição, distração. Não que o autor citado seja contra tais tipos de leitura, mas defende que não importa se a pessoa lê por obrigação ou por *hobby*, o que importa é que o indivíduo saiba o que faz e por que faz, sendo consciente de sua ação cultural.

Britto (2012) coloca que o simples hábito de ler de modo descomprometido, ler por satisfação pessoal, treino, instrução ou entretenimento, deixando que o pensamento flua sem compromisso ou objetivo além da distração, se caracteriza como alienação. O indivíduo adquire uma postura alienada, quando não se compromete com o texto, fazendo uma leitura automatizada, sem consciência dos processos de significação. Para que o indivíduo deixe de ser leitorista e assuma a condição de leitor, precisa colocar-se criticamente em relação à leitura que faz, tornando-se capaz de atribuir sentido ao texto e desenvolver uma expressividade (LEITE; MARQUES, 1991).

De acordo com Britto (2012), o entendimento sobre leitura, defendido no senso comum, é de que a literatura conduz ao conhecimento; em um movimento no qual se supõe que quem lê mais é mais sábio. Entretanto, acumular informações e incorporar mecanicamente certos procedimentos não forma o indivíduo, visto que o conhecimento não se determina pela quantidade de informações retidas, mas pela organização crítica que se faz delas para que sirvam como produção própria e ao mundo.

Para Britto (2012), é o conhecimento que promove a leitura. Ou seja, o indivíduo escolhe de maneira autônoma seu objeto de leitura e dialoga com ele. Entretanto, o autor reconhece que a autonomia não é algo imperativo, mas uma medida relativa com base na própria experiência e dimensões estruturais de ordem social. Sendo assim, ele critica a representação social da leitura construída sob juízos de valor do tipo bom ou ruim, pois a percepção geral de que ler é um bem em si desvincula o ato das formas de ser na sociedade, bem como da formação histórica, social e cultural.

Se um leitor não compreende o que lê, não se envolve com o texto escrito a ponto de estabelecer conexões entre informações e formar opiniões sobre o que foi lido, então, pode ser que a atividade de leitura seja desmotivante. O processo de envolvimento com o texto e a busca pelo conhecimento estão

relacionados com as formas de acesso à cultura, na medida em que esta promove a leitura por meio da experiência e da vivência intensa, consciente e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão (BRITO, 2012).

O autor critica alguns exemplares da literatura infantil que apresentam textos excessivamente simplificados, enredos banalizados e linguagem oralizada. Ele questiona a maneira como esses são reduzidos à realidade imediata da criança, atendendo às concepções de uma pedagogia que entende a leitura como se fosse sempre uma atividade lúdica prazerosa e vinculada às imagens.

De fato, o gosto pela leitura não é natural, espontâneo, fruto da simples vontade ou de uma aprendizagem auto dirigida pelo prazer. O desenvolvimento do gosto se relaciona com experiências culturais e intelectuais advindas de relações sociais complexas. Gostar de ler não é um comportamento intrínseco ao indivíduo, mas pode ser estimulado na medida em que o indivíduo se constrói como leitor, como por meio de uma mediação favorável. Segundo Averbuck (1991), não adianta apresentar à criança textos de qualidade e esperar que ela desenvolva habilidades e aprecie, por si só, o texto literário. É preciso somar outros elementos a esta aproximação – entre eles, o trabalho do mediador, o qual, se servindo de entusiasmo, pode sensibilizar a criança e a motivar na comunicação com o texto. Como coloca Percival Britto (2012), o gosto aprende-se, transforma-se, cria-se e é ensinado. É o momento, então, de repensar as referências sobre o ensino e a prática da leitura, inclusive nas diretrizes curriculares.

Averbuck (1991) enaltece o uso da poesia (como texto literário) na escola e na estimulação de novos leitores, uma vez que são textos expressivos, com sonoridade/ritmo e jogo de palavras; dos quais não se espera que ensinem boas maneiras, senso comum ou respostas prontas.

A poesia recorre à imaginação, a qual, se explorada pelo mediador, associada a estratégias práticas como teatro, marionete, desenho, colagem, canto, entre outras, pode permitir à criança expressar-se livremente (no seu espaço individual e nas relações sociais), ao contrário do que ocorre nas tarefas dirigidas (AVERBUCK, 1991). Atuando deste modo, o mediador pode incentivar o interesse pela leitura, sem uma obrigação pré-estabelecida, abrindo horizontes de vida e a curiosidade por outros tipos de literatura.

O presente trabalho apresenta um estudo de caso com uma criança do sexo masculino de nove anos de idade, que afirma não gostar de ler e com isso apresenta uma significativa resistência leitora. Teve como objetivo mobilizar e exercitar os saberes dessa criança, a fim de despertar nela outros olhares sobre o texto escrito, vivenciando a função lúdica do mesmo. Por meio da mediação, buscou-se que a criança sentisse apoio na tarefa de ler e segura para prosseguir, estimulando sua autonomia e capacidade de chegar ao texto sem precisar do outro.

Para tanto, foram utilizados textos de poesia do Vinícius de Moraes. A escolha da poesia justifica-se pelo seu poder atraente de jogo de palavras e ritmo, o que permite à criança brincar com o texto, com as palavras e seus significados. De acordo com Souza e Freitas (2007), a criança pode, pela poesia, encontrar o valor afetivo e expressivo para o conteúdo do texto, possibilitando novas associações, o que a leva para um lado criativo e lhe proporciona a capacidade de imaginar.

Método de intervenção

Por meio da análise das práticas discursivas (maneira de produzir sentido e demonstração de como o indivíduo posiciona-se em relação ao texto escrito) como linguagem em ação (SPINK, 2000), da observação de gestos, posturas e silêncios (também presentes na dinâmica do discurso), buscou-se trazer respostas à questão da resistência leitora, analisando as formas de pensar, agir e sentir de um determinado sujeito – que, integradas, refletem as experiências emocionais de uma história de vida pessoal e social articulada com a leitura.

A dinâmica entre o indivíduo e o meio que o circunda permite à psicopedagogia um estudo sobre essa relação de troca, na qual um contém o outro; contudo, sem que suas singularidades sejam anuladas. Dessa forma, o comportamento leitor de crianças não deve, preferencialmente, ser analisado estatisticamente, por exemplo: com qual frequência a criança lê, quantos materiais já leu, etc. Sob essa ótica, questões importantes como a condição histórica, cultural e social, além das relações estabelecidas e da ideologização, seriam perdidas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa, por possuir um conjunto crescente de opções metodológicas, assume um papel de destaque quanto à sua prática social, aumentando as responsabilidades do pesquisador durante o processo da pesquisa. Nesta perspectiva, uma investigação qualitativa reflete uma relação dual, onde tanto pesquisador quanto o sujeito pesquisado participam ativamente do processo de produção de sentidos, em uma constante interação (SPINK, 2000).

Participante e contexto da pesquisa

Foi selecionado para o projeto uma criança do sexo masculino, com nove anos de idade, que afirma não gostar de ler ou não ter nenhum prazer com a leitura, mas que ao mesmo tempo não possui transtornos de aprendizagem constatados pela área médica e de profissionais especialistas em aprendizagem.

As sessões ocorreram na sala de Atendimento Psicopedagógico de uma escola localizada na Região Administrativa V, uma vez na semana com duração de 50 minutos, totalizando 12 sessões.

Intervenção

Foi proposto ao aluno experimentar as poesias de Vinícius de Moraes extraídas do livro *A Arca de Noé*, de forma a tornar concreto o texto escrito, trabalhando-o de maneira lúdica por meio do desenho, teatro, música, colagem e maquete.

Na primeira fase do projeto, foi conversado com o aluno sobre o que este entendia por Arca de Noé e qual era sua história; então, a partir dos seus pré-conhecimentos, foi construída uma arca de papelão e EVA (Figura 1). Finalizado o procedimento, foi sugerido ao aluno ir até a caixa de leitura, que continha um acervo diferenciado, que incluía jornal, revista, livro de literatura, livro de receitas, etc. Então, o aluno encontrou o livro com a história sobre a Arca de Noé, e o escolheu para a atividade. Foi feita uma leitura do livro, permanecendo o aluno como ouvinte. Associando os pré-conhecimentos do aluno às informações contidas no livro, foi iniciada uma conversa, a fim de construir e

Figura 1. Arca de Noé construída com papelão e EVA. Livro em tamanho gigante elaborado para o Projeto



Fonte: própria autora

reconstruir novas ideias, deixando-o livre para modificar a maquete, o quanto entendesse ser necessário.

Na segunda fase do projeto foi apresentada ao aluno a proposta de elaborar um livro de tamanho gigante, onde estariam contidas as poesias de Vinícius de Moraes, sendo que as ilustrações da capa seriam ao seu gosto (Figura 1). Dessa forma, precisaríamos ler as poesias, uma por sessão, para descobrir qual seria o animal que entraria na arca; em uma atividade de interação do aluno com a leitura, materializando aquilo que lê.

Na terceira fase do projeto ocorreram as leituras das poesias, separadas por páginas, sendo que cada uma delas apresentava, junto ao texto escrito, uma outra atividade correspondente. O primeiro texto: "A Arca de Noé" trata-se da abertura das histórias. Por se tratar de um texto extenso e com o risco de o aluno recusar-se a participar da atividade, a mediadora iniciou a leitura, solicitando ao aluno que a ajudasse em algumas frases. No fim do texto havia um rabo de leão em alto relevo, como dica de qual animal seria o primeiro a entrar na arca. O aluno deveria perceber a dica e então olhar dentro do envelope o animal que estaria lá (Figura 2).

O segundo texto: "O Pato" foi trabalhado em estrofes, coladas uma a uma no livro gigante, para que o aluno, ao ter a primeira imagem do texto, não o considerasse extenso e desanimasse com a leitura, a qual deveria ser realizada somente por ele. À medida que o menino lia as estrofes, algumas indagações foram feitas a ele, a fim de desenvolver o pensamento crítico, por exemplo: "O que significa dizer que o pato é pateta?"; "Pintou o caneco! Como assim?" Terminada a leitura, o menino então pôde olhar o conteúdo do envelope na página ao lado, contendo lápis de cor e borracha – materiais que ele deveria usar para fazer uma história em quadrinhos sobre o que leu no texto e depois comparar com o *video clip* da música (Figura 2).

O terceiro texto: "A Foca" começou a ser trabalhado no momento em que o menino abriu o livro gigante e se deparou com um circo montado (Figura 2). A mediadora permitiu que o mesmo manipulasse a marionete e descobrisse o que havia dentro. O texto foi apresentado e lido por estrofes, sendo que aluno e mediadora intercalavam a leitura. À medida que o texto era lido, a mediadora solicitava ao menino que demonstrasse com a marionete o que havia sido lido, por exemplo: "A foca

Figura 2. Atividades desenvolvidas a partir da leitura escrita, com ilustrações interativas



Fonte: própria autora

sobe e desce a escada de um jeito desengonçado! Como é isso?". A finalidade desta estratégia era proporcionar ao aluno uma vivência concreta sobre as ideias do texto, o que possibilita uma manipulação e reformulação de conceitos.

O quarto texto: "O Gato" continha, na página ao lado, uma cortina de teatro e, por trás, uma máscara de gato (Figura 2). A proposta era continuar trabalhando o texto por estrofes; no entanto, o menino mostrou-se entusiasmado com a atividade, solicitando à mediadora que colasse todas as estrofes de uma vez. Então foi solicitado ao menino que colocasse a máscara, pois ele iria interpretar o texto. Ao colocar-se corporalmente em um personagem, em uma história, o leitor é capaz de vivenciar o que está sendo lido e assim interiorizar conceitos com mais facilidade; assim como acontece no teatro.

Análise e discussão dos resultados

A origem do problema de aprendizagem de uma criança não está, necessariamente, na sua estrutura individual, mas vinculada a todo o ambiente ao seu redor, que inclui elementos como família, relacionamentos interpessoais e a metodologia de ensino adotada pela escola. Dessa forma, a dificuldade na aprendizagem pode relacionar-se à anulação das capacidades do indivíduo, assim como com o bloqueio das possibilidades de improvisação (FERNÁNDEZ, 1991). Ou seja, considerar um sujeito como pensante significa que o mesmo possui habilidades e capacidades para a resolução de problemas; contudo, podem faltar-lhe alguns conhecimentos diferentes daqueles que sustentam seu saber.

Completando a linha de raciocínio, Jacob e Loureiro (1996) colocam que a dificuldade no aprendizado pode estar associada à inadequação do potencial intelectual do indivíduo, o qual se encontra bloqueado, em virtude de problemas emocionais. Assim, a criança utiliza seus recursos intelectuais como um processo de defesa, a fim de evitar novos conhecimentos. Como observado no caso em questão, em que uma criança inteligente utiliza estratégias e habilidades para se convencer (e aos outros) de que não consegue ler e que ler é algo ruim.

De acordo com Fernández (1991), a aprendizagem, assim como o desenvolvimento do próprio sujeito, envolvem os níveis orgânico, corporal, intelectual e simbólico; dessa forma, após

receber a queixa sobre a criança que não apresentava nenhum diagnóstico orgânico que a impedisse de realizar as tarefas de leitura, um trabalho de mediação foi estabelecido entre a criança e a leitura escrita. Segundo Mesquita (2011), o papel do mediador é importante, pois facilita o diálogo entre o livro e o leitor iniciante. O mediador auxilia o outro indivíduo a organizar de maneira ativa o estímulo oferecido pela leitura, compreendendo e interpretando o texto – evitando, assim, uma absorção passiva do conteúdo (ROSA, 2005).

Neste sentido, o aluno participou ativamente da construção do livro, sendo que as figuras imagéticas contidas nele não eram apenas ilustrações, mas um incentivo concreto à sua imaginação. Efetivamente, a ideia disseminada socialmente a respeito da imaginação é a de que ela faz parte do indivíduo, desenvolvendo-se como todas as outras características dos seres humanos (SILVA, 2012). Contudo, percebe-se que, no aluno, o ato de imaginar não está presente durante sua atividade leitora, que é realizada de maneira mecânica e não imaginativa, dificultando, assim, seu entendimento sobre o texto. Portanto, procurou-se trabalhar o gosto pela leitura, despertando a vontade de ler, desenvolvendo a habilidade de imaginar, a criatividade, a proficiência, a autonomia e instigando a curiosidade - aspectos deficientes no processo de leitura do aluno.

Desse modo, as sessões do projeto foram preparadas de acordo com as respostas obtidas por meio da observação do comportamento da criança, com uma intervenção complementando a outra. Segundo Rosa (2005), para que o leitor tenha um bom desempenho, é preciso criar hábitos de leitura, que funcionem como treinamento, o que permitirá ao indivíduo fazer associações mentais a partir de seus conhecimentos prévios e crenças, a fim de preencher os vazios na sua memória e compreender o que está sendo lido. A questão da escolha da poesia está diretamente relacionada ao desenvolvimento da sensibilidade para o texto, visto que esse tipo de literatura, de acordo com Britto (2012), está associado ao desenvolvimento da criatividade, da expressão e da compreensão da linguagem como representações da experiência humana.

Ao trabalhar os vários tipos de emoções que, segundo Castro e Damásio (2002, 2003/1999 *apud* ROSA, 2005) podem afetar o indivíduo ao ponto de uma reação automática e involuntária no processamento mental durante a atividade em questão, foi possível observar respostas positivas no aluno, até o momento final do projeto aqui apresentado, demonstrando uma mudança na maneira de pensar e agir diante da ação

leitora. Contudo, as atividades de promoção leitora continuam, uma vez que a criança ainda não apresenta, como coloca Britto (2012), a métrica da linguagem, fruto do amadurecimento emocional e cultural.

Considerações finais

Reforçar a ideia de que aprender a ler é algo natural no ser humano pode ser um equívoco, como coloca Mesquita (2011), ao afirmar que a leitura é um investimento permanente e em longo prazo. Efetivamente, é necessário tempo e esforço para aprender a ler. Portanto, o gosto pela leitura está além de uma literatura divertida. Como coloca Silva (2009), para a criança, ler histórias infantis ou outros tipos de texto pode ser significativo ou não servir para nada, caso elas não encontrem utilidade no que leem e assim não prendam a atenção no conteúdo do texto lido.

O prazer que o indivíduo leitor sente está na sua habilidade e capacidade de se envolver com o texto. Isto se torna particularmente importante quando o leitor domina a fluência e adquire a proficiência, sendo possível extrair do texto informações que reformularão seus pré-conceitos existentes, bem como compreender e interpretar o que é lido a partir do que já conhece, evocando memórias, a imaginação e a criatividade.

O ensino – especificamente o da leitura – trabalhado na presente pesquisa deve pautar-se no uso de diferentes práticas de letramento. Soares (2003) enfatiza a ideia de que diferentes tecnologias de escrita proporcionam diferentes experiências naqueles que fazem uso dela, uma vez que diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da leitura resultam em diferentes letramentos.

Quando a criança, como no caso do aluno citado, não encontra utilidade na leitura ou está desinteressada, o mediador precisa criar condições sociais e emocionais para efetivar práticas de leitura que levem à formação de um indivíduo leitor. O bom desempenho do leitor e o prazer obtido com a leitura dependem de ações de continuidade, cujo objetivo seja criar o hábito de ler e estimular a construção de conhecimentos, para posteriormente auxiliar o estudante a atribuir significado ao que é lido e adquirir proficiência no ato de ler (ROSA, 2005).

Sendo assim, a criança que mantém um contato diferenciado com a escrita e a leitura possui maior campo de conhecimento e possibilidades de criar estratégias para suprir alguma dificuldade de aprendizagem que venha a enfrentar. ■

Referências bibliográficas

- AVERBUCK, L. M. **A poesia e a escola**. Em ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. (pp. 63-84). Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.
- BRITTO, L. P. L. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.
- Da SILVA, V. R. S. **Um estudo com crianças de 3ª série do Ensino Fundamental sobre compreensão de histórias infantis, procedimentos de leitura e nível de satisfação: uma interface psicolinguística e literatura**. (Trabalho conclusão de doutorado). Instituto de Letras/ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2009.
- FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre, Artmed, 1991.

- HEMKEMAIER, M. L.; BERNANDO, M. P.; SILVA, M. G. S. **Um fascinante encontro entre infância e literatura**. Santa Catarina, SC, Brasil. Acessado em: 11 de fevereiro de 2018. Disponível em: 200.247.83.18/sistema/messias/libs/downloader.php?ref=49
- JACOB, A. V.; LOUREIRO, S. R. **Desenvolvimento afetivo – o processo de aprendizagem e o atraso escolar**, pp. 149-160, Ribeirão Preto: Paidéia, 1996. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- LEITE, L. C. M.; MARQUES, R. M. H. **A pé do texto na sala de aula**. Em ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, pp. 37-50, Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1991.
- MESQUITA, A. **A leitura: um passaporte para a vida**. Alabe, 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- ROSA, C. S. S. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. (Trabalho conclusão de curso de graduação). FJA/ SMEC, Salvador, BA, Brasil, 2005. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- SANDRONI, L.C.; MACHADO, L.R. (orgs). **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. 4ª Ed. São Paulo: Ática, 1998.
- SILVA, D. N. **Imaginação, criança e escola**. São Paulo: Summus, 2012.
- SOARES, M. B. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto**. In. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (org.). 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1999.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. Contexto, 2003.
- SOUZA, R. J.; FREITAS, E. R. S. S. **O jogo dramático na construção da criança leitora**. Revista Contemporânea de Educação, 2 (3). Faculdade de Educação UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br>. Acessado em: 09 de fevereiro de 2018.
- SPINK, M. J. **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Cortez, 2000.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores

 Simão de Miranda*

Resumo: Este artigo, tendo como cenário o baixo índice de leitura no Brasil entre crianças e jovens, discute como se formam os leitores em um cenário de não-leitores e como podemos atuar efetivamente na sedução deste público para o universo da leitura. Para isto, propõe ações interventivas nesta grande tragédia social em duas vertentes: na qualificação dos processos de alfabetização, letramentos e multiletramentos das crianças e jovens, assim como na produção de projetos criativos e lúdicos de leitura e de produção de textos de caráter interdisciplinar incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola e que envolva todos os setores da escola. Conclui que somente assim favoreceremos a construção de um país mais letrado, mais cidadão e mais humano, e tornaremos nossas crianças e jovens protagonistas críticos, ativos, reflexivos e intencionais nos processos de emancipação e inclusão sociais.

Palavras-chave: Livro e leitura. Formação de leitores. Projetos de leitura e de produção de textos na escola. Proposta de intervenção.

* Simão de Miranda é pós-doutor em educação, doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, professor, escritor, palestrante, Cidadão Honorário de Brasília. Contatos: simaodemiranda@simaodemiranda.com.br / www.simaodemiranda.com.br.

Introdução

Vivemos tempos de não-leitores e convido o leitor deste artigo a lê-lo até o final para conhecer meus argumentos acerca desta provocação. Sim, vivemos tempos de não-leitores e, desafortunadamente, não detemos força, natural ou sobrenatural, para formar leitores. Aliás, não temos poder para formar alguém, em qualquer campo que seja. Mesmo considerando as fortes influências que o sujeito tem sobre o desenvolvimento do outro, transformando e sendo transformado por ele nas relações dialéticas, seu desenvolvimento é singular. Sua constituição como sujeito é singular, sua formação é singular. Nossas influências podem, sim, orientar tal formação, mas sua constituição é própria dele. Assim, não formamos leitores, leitores se formam. Ou não. O “como” podemos efetivamente influenciá-los a se formarem leitores em um tempo de não-leitores, é pretexto deste texto.

As pesquisas sobre leitura no Brasil sempre se mostram preocupantes, sobretudo quando relacionamos o ato de ler ao desenvolvimento social, econômico e cultural de uma nação. O eco da famosa elocução do pré-Modernista Monteiro Lobato alertando já na década de 1930 que “um país se faz com homens e livros” reverbera nos dias que correm como uma frase oca proferida para dourar discursos ou adornar artigos. Na prática, nestes oitenta e oito anos que nos separam desde esta advertência de um autor que, para fazer o livro circular por este país afora, fundou a primeira editora brasileira e inventou a distribuição consignada de livros para qualquer tipo de estabelecimento que desejasse dividir os lucros com ele, muito pouco avançamos. E qual a dimensão dos prejuízos pessoal e nacional de um povo que não lê? Este mesmo Lobato, também em local não sabido, apregoara que “aquele que não lê, mal ouve, mal fala, mal vê”. A riqueza desta metáfora é tal que, transcendendo a necessidade da leitura da palavra, da de ouvir o que é dito e de ver coisas e fatos, a leitura de mundo é requisito básico para o exercício consciente da cidadania, competência que exige aquele básico, mas o supera. A falta de leitura impõe alto custo pessoal e social: da baixa autoestima ao imobilismo, da alienação à exclusão do sujeito; para a nação, a negação ao desenvolvimento social, econômico, científico e cultural.

Para fundamentarmos-nos, a principal pesquisa nacional sobre o tema, a Retratos da Leitura no Brasil¹, realizada trienalmente pelo Ibope por encomenda do Instituto Pró-Livro, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (Snel), da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros), na sua edição mais recente, a de 2016, em amostra representativa de 93% da população brasileira, recortando a população de mais de cinco anos de idade, alfabetizada e não alfabetizada, contemplando as cinco regiões brasileiras, denuncia que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro. Isso mesmo: são estatísticas alarmantes para um país que sonha ingressar no seleto grupo dos países desenvolvidos. O índice de leitura do brasileiro apontado pelo estudo é de tão somente 4,9 livros por ano. Mas, atenção: desses, apenas 2,4 livros foram terminados, o restante foi parcialmente lido. Isso significa, na verdade, que se lê pouco mais de dois livros em um ano inteiro.

Chama a atenção o dado de que para 67% da população não houve (ou não há) quem os incentivasse (ou o incentive) a ler. Todavia, dos 33% que tiveram influência, a mãe ou parente do gênero feminino foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%). Percebemos que este quadro desolador é consequência também da ausência de uma cultura de leitura na família, já resultado de um ciclo vicioso de difícil localização de sua origem, e da negligência às práticas efetivas de leitura e de produção de textos na escola. Refiro-me ao compromisso imperioso do incentivo constante e convincente da leitura às crianças e jovens, por parte dos já leitores na família e, sobretudo, da escola.

Outro dado revelador desta grande tragédia social é que, quando perguntado aos não leitores quais foram as razões para eles não terem lido nenhum livro inteiro ou partes nos três meses anteriores à pesquisa, 32% disseram que por falta de tempo, 28% por não gostar de ler, 13% por não ter paciência para ler, 9% por dificuldades na prática de leitura, 2% por achar o livro caro, 2% por não ter onde comprar na localidade onde mora.

Por fim, o último conjunto de dados da pesquisa aponta que a prática da leitura ficou nos últimos lugares quando perguntados sobre o que gostam de fazer no tempo livre. A televisão ainda é a campeã em predileção com 73%, em segundo lugar ouvir música com 60%, em seguida ficar na internet com 47%, assistir a filmes em casa com 44%, usar o *WhatsApp* com 43%, usar *Facebook*, *Twitter* ou *Instagram* com 35%, ler jornais, revistas ou notícias com 24%, e só agora que aparece a leitura de livros em papel ou digitais com 24%.

Não é difícil concluir o tamanho do desafio de estimularmos o desenvolvimento das competências na leitura e na escrita nas crianças e nos jovens de modo a torná-los cidadãos críticos e conscientes para se assumirem como protagonistas das transformações sociais emancipadoras, absolutamente necessárias para a mobilidade social das classes menos favorecidas, para construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva e em nível macro para a mobilidade do país no cenário global.

É notório que vivemos tempos de não-leitores, quando a pesquisa aponta que 73% do tempo livre de uma amostra que representa 93% da população brasileira é dedicado a um dispositivo de entretenimento audiovisual que não envolve leitura, que 60% dela diverte-se com mecanismo de áudio, que vultosa parte consome seu tempo navegando na *web* e trocando mensagens nas redes sociais, atividades que não são de fato práticas de leitura que ampliem seu repertório vocabular, que favoreça seu senso crítico e que promova a escrita. Portanto, convenço-me de que este é um tempo de não-leitores. E o contingente populacional leitor, como me referi anteriormente, não detém a faculdade de formar um leitor. Por isso o título provocativo deste texto. Então, como se formam os leitores neste cenário assim configurado? Como podemos atuar de modo a favorecer efetivamente este processo? Portanto, proponho aqui ações interventivas neste quadro em duas vertentes:

1. Na qualificação dos processos de alfabetização e de letramentos e multiletramentos das crianças e jovens;
2. Na produção de projetos criativos e lúdicos de leitura e de produção de textos no âmbito das escolas.

Qualificação dos processos de alfabetização e de letramento

Ser alfabetizado é o fundamento mais primário para a conquista do direito ao exercício da cidadania. Saber assinar o nome toma de orgulho muita gente em muitos rincões deste país, pois a estes não mais se rotulam como analfabetos. É claro que a alfabetização socializa o indivíduo e favorece seu acesso a bens culturais produzidos pela humanidade. Mas o aprendizado do alfabeto e sua utilização como código de comunicação não traz junto necessariamente a competência da compreensão crítica, reflexiva e produtora de conhecimento, absolutamente necessárias para o gozo pleno e consciente da cidadania. Um mundo de velozes transformações históricas, sociais, culturais e tecnológicas exige-nos posicionamentos mais ativos e mais participativos. Exige-nos, portanto, o letramento. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, assim sendo suprime-se a condição primeira para o sujeito se formar leitor. Para isso lhe é exigido o ingresso ao mundo letrado.

Para entendermos um pouco mais, a concepção de letramento remonta aos anos 1980. Até então, alfabetização, representava a apropriação do alfabeto como condição para a leitura e para a escrita. O vocábulo letramento, superando a proposta de compreensão do alfabeto, advoga pela necessidade das competências na leitura e na escrita. Soares (1998) nos diz que tal termo apareceu de forma consistente, caracterizando os dois termos, com Leda Verdiani Tfouni, em 1988². Assim não basta saber ler e escrever não-reflexivamente, é pouco ser alfabetizado. É necessário ir além, posicionar-se como sujeito ativo, crítico e reflexivo nas práticas sociais da leitura e da escrita. Somente tal condição possibilita a transformação da sua história na medida em que ele é transformado por ela em um movimento dialético. Daí emergem as concepções de letramentos e multiletramentos, as quais nos ajudam a entender os lugares das crianças e jovens pretendentes leitores em um cenário multimidiático ultra-tecnológico de informações rapidamente descartáveis que rivalizam com o livro.

Letramentos/Letramentos Múltiplos e Multiletramentos

Estamos envolvidos cotidianamente e, nos tempos atuais, em profusão alucinante, em múltiplas práticas sociais de leitura e de escrita desde as primeiras horas do dia. Tendo princípio nos exemplos básicos, como o contato com os rótulos de embalagens nos produtos de higiene no banheiro nas primeiras horas do dia, nos produtos do café da manhã, em seguida nas placas de trânsito no deslocamento para o seu destino, nos painéis de propaganda no caminho, nas frases nas camisetas dos transeuntes, nos correios eletrônicos e mensagens nas redes sociais que transitam multidirecionalmente via dispositivo eletrônico pessoal como o *smartphone* que o usuário porta no trajeto e depois no seu destino final, etc. Assim, a expressão *letramento*, usada no singular, precisa ganhar o plural para sinalizar as variedades das práticas letradas nas sociedades. Surge assim o conceito de *letramentos* ou de *letramentos múltiplos*. Todavia, estudiosos da linguística, sobretudo ligados ao Grupo de Nova Londres (ROJO, 2009) avançaram para uma proposta de *multiletramentos*, no sentido de atender às multiplicidades

culturais e semióticas das nossas múltiplas sociedades, os multiletramentos. Para Rojo (2009), esta compreensão:

(...) aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Não é difícil reconhecer nos tempos atuais os múltiplos instrumentos dos quais dispomos para comunicação e informação que produzem novas formas de letramentos, multimodais e multimidiáticos. Como Rojo (2009) aponta, “novos tempos pedem novos letramentos”. Cabe aqui a inevitável pergunta: as instituições escolares estão suficientemente qualificadas para tal desafio? No sentido de cunhar um conceito ainda mais objetivo para multiletramentos, sua compreensão e prática em contextos escolares, recorro a Rojo e Moura (2012) ao esclarecerem que

(...) trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012, p. 8).

Neste sentido, é incontestável que as habilidades leitoras construídas pelos processos de alfabetização, de letramentos e de letramentos múltiplos/multiletramentos são pré-requisitos basilares para o ingresso consistente ao universo da leitura. Por isso precisam ser altamente qualificadas no seu ponto de partida, na formação inicial e continuada destes profissionais e consequentemente nos processos educativos das crianças e jovens. Uma vez conquistadas tais condições, considerando a provocação posta por este artigo, como se formam e como podemos ajudar a formar pequenos e jovens leitores? Mais: o que podemos fazer para que estes, conquistados pela leitura, continuem filiados a ela ao longo da sua vida, considerando a atração típica dos equipamentos de entretenimento eletrônico? Mais ainda: como podemos colaborar com a formação de leitores em tempos de dispositivos eletrônicos multimidiáticos sedutores e acessíveis a eles abundantemente? Neste contexto, qual o lugar do livro, especificamente as obras literárias infanto-juvenis, como recurso para uma prática de leitura rica, competente e eficaz que, além de cumprir seu papel de fruição, cumpra suas funções sociais? É esta a segunda vertente desta discussão, na forma de proposta de atuação para a escola.

Produção de projetos criativos e lúdicos de leitura e de produção de textos no âmbito das escolas

Incentivar incansável e cotidianamente a leitura criativa, lúdica, inteligente e crítica na escola e na família é a nascente de um processo que pode se constituir no curso de um fio d’água que, por sua vez, sendo alimentado continuamente por outros

fios pode tomar vulto de riacho e se consolidar como um grande e perene rio. Somos cômicos do poderoso instrumento que é o livro para a ampliação de horizontes sociais e culturais, para o enriquecimento dos seus repertórios linguísticos e de compreensão de mundo. Penso, faz tempo, que a realização de projetos de leitura e de produção de textos de caráter interdisciplinar na escola ainda é a grande estratégia eficaz, desde que incorporada ao Projeto Político-Pedagógico da escola, com lugar cativo no calendário anual e que envolva todos os setores da escola, além dos professores e alunos. Se se pretende uma experiência que marque positivamente a vida dos estudantes, deve ser grandioso em todos os aspectos. Deve ser de amplo espectro: estudantes, professores, equipes pedagógica e gestora, pessoal de apoio (merendeiras, recepcionistas, pessoal da limpeza e da segurança, etc) e, claro, a família, peça chave nesta ação. Além disso, precisa ter uma duração temporal suficiente para se explorar o máximo das suas potencialidades, nada menos de quatro meses (dois bimestres escolares), e um planejamento coletivo, consistente, flexível, integrado com e por todas as disciplinas e recoberto pelas brumas da sedução e conquista para esta ação que deve representar o mundo mágico do livro e da leitura, no qual haja a presença física do autor ou dos autores envolvidos no início e na culminância da grande festa, conversando com os estudantes, contando as histórias dos seus livros, promovendo sessões de autógrafos, prestigiando as produções dos estudantes, inspirando-os a manterem ativo o combustível do prazer da leitura e do amor aos livros.

Como autor de obras infantojuvenis há mais de vinte anos³ e que assumiu para si o compromisso da formação de pequenos leitores inserindo-me e realizando este trabalho cooperativo e colaborativo nas escolas, tenho tido a alegria de testemunhar os nítidos avanços e conquistas por meio de projeto de formação de leitores e de produção de textos, na perspectiva criativa, lúdica, inteligente e crítica na escola e com o envolvimento das famílias. A outra vertente anteriormente discutida é cobrada da escola. Como resultado desta ação, presenteio a você com um delicioso cardápio de estratégias divertidas e criativas que são o recheio saboroso do projeto na sua escola. Tal elenco é apenas sugestão, você e seus colegas professores poderão contribuir com outras ideias, mas é extremamente importante que os pontos de partida e de chegada se mantenham como aqui sugeridos. Claro, uma única turma não terá condições de vivenciar todas estas sugestões, a coordenação do projeto pode ajudar a distribuí-las pelas turmas participantes, de modo a variá-las. Uma orientação extremamente importante: registrem tudo o que acontecer no percurso do projeto, tomem notas, fotografem e filmem. Isto é essencial para alimentar a avaliação, para a correção de rumo que certamente se fará necessário e sobretudo para a memória afetiva e histórica desta grande aventura do livro e da leitura. Ao final, os professores podem imprimir algumas fotos e presentear seus alunos. Na culminância, façam um belo painel com algumas imagens deste momento inesquecível e, claro, fotografem e filmem o painel. Então, aqui estão algumas pistas amplamente testadas de como seduzir crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores.

Portanto, vamos à organização que articula estratégias criativas de práticas de leitura e de produção de textos.

Estratégia de aquecimento

Ponto de partida

Tendo os alunos já de posse dos livros adotados no projeto, inicie fazendo uma tempestade de ideias sobre a importância do livro e da leitura, com perguntas tais como: para que a gente aprende a ler? O que significa o livro para vocês? O que vocês sentem quando leem um livro ou ouvem uma história contada de um livro? O que gostariam de saber sobre livro ou sobre leitura? Provoque-os a darem suas opiniões e vá anotando em cartolinas afixadas na parede. Não censure qualquer resposta, neste momento não há certo, nem errado e você pode articular uma resposta a outra e, a partir daí, formular novas perguntas. Incentive-os a falarem. Este momento é muito importante, é aqui que você os mobilizará, os sensibilizará, os seduzirá para o projeto. Fique atento para que ao longo do desenvolvimento do projeto estas questões sejam tratadas de diversas formas. Para isso, as cartolinas ficarão sempre afixadas para orientar o percurso. No decorrer do projeto fique sempre de olho nos objetivos gerais e específicos, que são seus guias essenciais.

Estratégias para o recheio do projeto

Atividades preparativas

1. Primeira abordagem:

Leia a história do livro adotado com paixão para a turma e instigue os alunos a comentarem ao final: o que acharam, do que mais gostaram, do que menos gostaram, do que não gostaram, a personagem que mais gostou, a que menos gostou, o que poderia ser diferente, etc. Esta leitura pode ser na forma de dramatização, de preferência com figurinos ou de forma simples na frente da turma ou na rodinha! Não se esqueça de mostrar a capa, de enfatizar, além do nome do autor, o do ilustrador e da editora. Fale sobre os papéis do ilustrador e da editora na produção de um livro. Em momento mais adiante, você aprofundará estas informações. Durante a leitura, em alguns momentos, pergunte o que vai acontecer a seguir.

2. Retratos da Leitura no Brasil:

Em uma linguagem ao nível deles, fale dos dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil e enfatize a importância do livro e da leitura. Incentive-os a comentarem a informação, pois logo será comutada em conhecimento. Aqui e ao longo do projeto, oriente-os falarem desta pesquisa em casa e incentivem sua família a ler. Pesquise na internet pequenos vídeos sobre a situação da leitura no Brasil e também da importância desta e mostre a eles em diversos momentos.

3. Leitura todo dia:

Estabeleça o costume de iniciar suas aulas sempre com a leitura de uma história infantojuvenil curta, divertida e criativa seja minha ou de outros autores. Pode ser feito em outro momento da aula, desde que seja no mesmo momento em todas as aulas. Além de promover o mergulho no universo da imaginação e criatividade, cria aos poucos o costume e a expectativa da leitura.

4. Processo de produção de um livro:

Converse com os alunos sobre o processo de produção de um livro, desde a inspiração do autor até chegar às mãos do

leitor. Alimente a curiosidade deles ao ensiná-los que o autor apresenta seu original a uma determinada editora, que esta põe seu departamento editorial para avaliar a obra e decidir se publica ou não, de acordo com os critérios de mercado (ou seja, se entenderem que a obra tem qualidade para ser bem vendida ou não); se aprovada, é feito o contrato de direitos autorais no qual é estabelecido quanto o autor vai ganhar por cada livro vendido (no Brasil, em geral não passa de 8% do preço de cada exemplar) e definida também qual será a tiragem (ou seja, quantos exemplares serão impressos); depois vai para a preparação editorial: revisão, diagramação, ilustração, capa (aqui entra outro artista importante: o ilustrador); depois disso vai para a gráfica que o imprime; após isto é feita a divulgação e o lançamento; paralelamente, é feita a distribuição para livrarias. Acesse a internet e se abasteça de outras informações sobre esta maravilhosa curiosidade que pode aumentar o afeto do leitor pelo livro!

5. Leitura compartilhada:

Agora é hora de propor a leitura compartilhada da obra: cada aluno lê um trecho da história. Incentive-os a comentarem a atividade. Em turmas de Educação Infantil, faça a leitura e a discussão do livro no momento da rodinha, que pode ser revezada com as crianças que já se iniciaram na prática da leitura.

6. Brinque com a palavra:

Palavra, signo criado por nós para ajudar-nos a interpretar o significado das coisas que nos rodeiam. Escolha uma palavra-chave curta do livro adotado, uma que apareça muito, que represente bem a história, com duas ou três sílabas. Escreva-a no quadro. Por exemplo, CASA. A partir daí, peça aos alunos para que a copiem para uma folha com o seu nome. A um sinal combinado, cada um deverá, partindo daquela palavra, transformá-la no maior número possível de outras palavras, com a mesma quantidade de sílabas que a palavra matriz, mediante a alteração das posições das suas letras e, ainda, se assim quiserem, substituindo uma das suas letras. Partindo do exemplo dado, teríamos: RASA, SACA, ASAS, CASO, SOCA, FACA, NASA, VASA, ASSA, etc. Alerta-os que só serão validadas as palavras existentes no nosso vocabulário. Terminado o tempo estipulado, recolha as folhas e faça a apuração para ver qual foi o aluno que mais palavras conseguir formar. Uma variável para esta atividade: divida a turma em times. Escreva no quadro uma palavra do livro. Estipule um tempo para que busquem formar outras palavras misturando as letras da que foi dada. Estabeleça, se desejar, um score mínimo a ser atingido pelos times. Proceda de acordo com a atividade anterior. Esta estratégia favorece a produção da escrita.

7. O jogo do por que:

Para brincar com produção textual, a partir do livro, entregue uma folha em branco para o primeiro aluno de cada fileira da sua sala de aula. Solicite que ele escreva na sua parte superior uma pergunta qualquer, relacionada à história do livro adotado, desde que inicie pela expressão POR QUE. Por exemplo, sobre meu livro *De Bruxa Tenebrosa a Fada Graciosa*⁴, pode ser feito assim: Por que a bruxinha Tenebrosa é tão diferente das outras bruxas? Em seguida peça para que ele dobre horizontalmente para trás a área onde está a pergunta e passe a folha para o colega que está na carteira detrás. Peça para que este, sem ver o que o anterior escreveu, crie uma resposta qualquer,

contendo PORQUE no seu início, e a escreva onde agora é o alto da folha. Sugira-os que busquem respostas criativas, engraçadas ou absurdas. Por exemplo: Porque não sabe voar na vassoura. Peça para que a dobre novamente, passando-a para trás. O próximo colega fará outra pergunta e assim prossiga com a atividade até que aquela folha esgote-se e resulte completamente dobrada. Neste momento, convida alguns alunos para que as desdobrem e realize as leituras para toda a turma daquela curiosa produção coletiva.

Veja um exemplo:

Por que a bruxinha Tenebrosa é tão diferente das outras bruxas?
Porque não sabe voar na vassoura.
Por que ela gosta de loção?
Porque nunca teve sorte.
Por que ela não gosta de escuridão?
Porque ela é muito esperta.
Por que ela se transformou em fada?
Porque ela achava tudo muito chato.
Etc.

8. Biografia da personagem:

Explique-lhes o que é uma biografia e proponha que cada aluno escolha um personagem do livro e invente uma biografia para ela, a mais completa possível. Pode ser feita também em grupos. Estabeleça um tempo e, tendo terminado, solicite que alguns façam a leitura para a turma. Uma variável para estas leituras: não dirão o nome do biografado, ao final a turma tem que descobrir.

9. Lendo nas entrelinhas:

Ensine-os a interpretar criticamente, construir juízos sobre a história. Não se contente, nem os deixe se contentarem, somente com a leitura de primeiro plano. Instigue-os a pensar sobre o que pode estar por trás de determinadas ações dos personagens e consequências disto, qual teria sido a intenção do autor em certa situação da história, etc.

10. Contando a história com slides:

Em outro momento, aproveite-se da tecnologia e conte a história do livro por meio de slides projetados. É sempre interessante explorar vários suportes do texto.

11. Caça-palavras e cruzadinhas:

Produza caça-palavras e cruzadinhas a partir do texto do livro para os alunos resolverem, sozinhos ou em grupo. Com os menores, atividades de ligar pontos ou de imagens extraídas das ilustrações do livro.

12. Brincando de preencher lacunas:

Retire trechos do livro adotado e os edite, retirando letras e colocando nos seus lugares tracinhas para os alunos colocarem as que julgarem ser as corretas. Em um nível mais avançado, retire palavras; e um pouco mais adiantado, retire frases. Peça para que alguns leiam seus resultados para a turma. Receba-as, corrija-as e as devolva.

13. Apresentando-se para os funcionários da escola:

Proponha à gestão da escola momentos em que você e seus alunos convidem a direção, o pessoal da cozinha, da limpeza, da portaria, etc para apresentar suas produções como atividade prévia à culminância.

14. Os funcionários apresentando-se para os alunos:

Proponha à gestão da escola o inverso: que estes profissionais de educação se apropriem das obras e preparem leituras dramatizadas ou não para apresentarem para os alunos.

15. Compartilhando leituras com a família:

Proponha que os alunos nos finais de semana compartilhem as leituras com os familiares e depois contem na próxima aula como foi a experiência. Para maior efetividade, mande um bilhete para a família com esta orientação.

Atividades que podem ser aproveitadas na culminância

1. O que aconteceu depois?

Proponha para que, a partir da história do livro, produzam um novo final. Faça a seguinte provocação na forma de pergunta: “O que aconteceu depois?” E os desafie a escreverem, individual ou em grupos, mais um parágrafo (o parágrafo final) para a história.

2. Dramatizações da história de diversas formas:

Divida a turma em grupos e ensaie a dramatização da história, uns com atores, outros com fantoches, outros com dedoches, outros com teatro de sombra, etc.

3. Filmando as apresentações:

Filme as apresentações que fizerem e depois faça uma sessão de cinema com eles, com direito a pipoca. É importante que eles se vejam protagonizando tais produções.

4. Pesquisa sobre a vida e obra do autor:

Orientar os a pesquisarem na internet a vida e a obra do autor e do ilustrador.

5. Cartaz criativo para a porta da sala:

Proponha que, a partir da obra adotada, a turma produza um cartaz criativo que a reflita e afixe-o na porta da sala deixando lá ao longo do projeto e expondo-o na culminância.

6. Cartazes com trechos do livro:

Proponha a produção de cartazes com trechos do livro e imagens que quiserem produzir e afixem nos murais da escola com o nome do projeto, dando a informação do título do livro, editora, ilustrador, ano de publicação, etc.

7. Reconto criativo da história:

Produza com eles o reconto criativo da história e a sua produção em forma de livro artesanal.

8. Reconto criativo das ilustrações:

Produza com eles o reconto criativo das ilustrações da história, finalizando também com um livro artesanal.

9. Música-tema:

Desafie-os a criarem uma música-tema criativa no estilo que quiserem para o livro ou para um dos personagens do livro. A música pode ser apenas vocal ou se quiserem podem incluir instrumentos, que podem ser construídos por eles em sala. Sugira que se inspirem em trechos da história.

10. Trilha sonora:

Desafie-os a comporem uma trilha sonora criativa para a história, isto é, os sons (batidas, gritos, cochichos, ruídos de passos, cantos de pássaros, galhos quebrando, etc), usando material sustentável.

11. Família e funcionários apresentando na culminância:

Proponha que algumas mães, pais ou outros funcionários da escola façam uma apresentação na culminância.

12. Maquete:

Proponha a construção coletiva de maquetes dos cenários da história.

13. Jogo da memória e quebra-cabeças:

Construa com eles jogos de memória e quebra-cabeças, usando materiais diversos (tampinhas de garrafas pet, de latas ou de vidros, pedacinhos de tábuas, etc), a partir de recortes das ilustrações do livro. Faça cópias antes, claro!

14. Convites da festa:

Organize com eles a confecção criativa dos convites para o grande dia da culminância, inspirando-se no livro trabalhado e no projeto como um todo.

15. Figurinos e acessórios:

Organize com eles a confecção criativa dos figurinos e acessórios que usarão para as encenações das releituras que apresentarão no grande dia da culminância.

Ponto de chegada

1. Antes do grande dia da culminância, refaça o exercício do ponto de partida: a tempestade de ideias a partir das mesmas questões do início. Espera-se, nas suas falas, que eles revelem apropriação destes saberes e, mais ainda, que transcendam ao perguntado, elucubrando novas questões à frente daquelas.

2. O grande dia da culminância! Momento em que todas as turmas socializarão suas produções entre si e com a comunidade escolar. A coordenação do projeto elabora uma programação que contemple o que produziram, mas atente para que não seja enfadonho ou extensa. Não se esqueça de incluir nela a participação do autor, que, além de estar presente desde o início da festa, conversará por alguns minutos com eles, contará uma história e autografará os livros. Não se esqueça de enviar a programação para as famílias junto com um elegante convite para a festa! Lembre-os de levarem seus livros neste dia! Prepare esta festa com capricho, utilize todos os espaços possíveis na escola para as exposições das produções visuais, reserve um local privilegiado para as apresentações cênicas dos alunos e para a participação do autor. Prepare-se para o mundo de emoções que virão e orgulhe-se de ter contribuído para a construção de um mundo muito melhor, aproximando crianças, jovens e família do mundo mágico do livro e da leitura; orgulhe-se de ter ajudado a construir uma experiência definitivamente transformadora na vida destes pequenos grandes cidadãos!

Avaliação

A avaliação é uma tarefa essencial neste projeto e deve ser feita em dois momentos: a sua avaliação pessoal e a coletiva, em nível de escola. Ambas, precisam ter foco nos objetivos geral e específicos e requerem uma concepção formativa. Na sua avaliação pessoal, apoie-se nas observações e registros das atividades que fez, com atenção especial no envolvimento dos estudantes, nas mudanças qualitativas das atitudes e no posicionamento deles nos momentos das produções coletivas. Mas, lembre-se! Tais observações não poderão ser passivas: acompanhe, intervenha, oriente a fim de favorecer a promoção de oportunidades de aprendizagens. Fique atento para aspectos dos objetivos e da tempestade de ideias inicial que eles ainda

não se apropriaram e dê mais atenção a estes. Especial atenção também ao grau de enriquecimento dos seus saberes revelados na segunda tempestade de ideias. Na avaliação coletiva, a coordenação do projeto reúne-se com a escola para cruzar as avaliações pessoais e discutir, sobretudo, três pontos: as potencialidades, as fragilidades encontradas e propostas de soluções para os eventos futuros.

Conclusão

Minhas várias revisitas em anos subsequentes às mesmas escolas para reedições destes projetos me proporcionam reencontros com crianças e jovens que tiveram muitíssimas das

vezes seus primeiros contatos com o livro e com o autor oportunizados por estas ações. É sempre uma alegria indescritível ouvi-los dizerem a mim, com muita intimidade, um, dois, três ou quatro anos depois o quanto continuam amando os livros e a leitura em convívio pacífico com seus dispositivos eletrônicos e, principalmente, que tudo começou com o projeto! Tais resultados renovam-me o entusiasmo em continuar proporcionar experiências transformadoras para este grande e importante contingente de estudantes (adultos de amanhã), sobretudo da nossa escola pública, experiências que favoreçam a construção de um mundo mais letrado, mais cidadão e mais humano. Assim como torná-los protagonistas críticos, ativos, reflexivos e intencionais nos processos de emancipação social. ■

Referências bibliográficas

- MIRANDA, Simão de. **De bruxa tenebrosa a fada graciosa**. Fortaleza: IMEPH, 2017.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Por uma educação linguística crítica e engajada: A leitura e a escrita em relatos de prática docente

 Valéria Gomes Borges Vieira *

Resumo: Este estudo focalizou relatos orais de prática docente produzidos em um contexto situado de formação continuada, a fim de analisar o modo como as atividades de leitura e escrita propostas no contexto formativo são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes atores sociais envolvidos. A base teórica do estudo é a Análise de Discurso Crítica, em diálogo com as teorias da Pedagogia Crítica. Os relatos orais que se constituem como corpus desta investigação foram produzidos ao final do curso projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social. A abordagem metodológica está situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica. Os resultados evidenciam que a proposta de trabalho, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do projeto Mulheres Inspiradoras, assegura espaços legítimos para a existência de práticas de ensino da leitura e da escrita direcionadas à criticidade e à autoria no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Leitura e escrita. Criticidade. Autoria. Transformação.

* Valéria Gomes Borges Vieira é mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora de língua portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Integra a equipe de implementação e formação do programa Mulheres Inspiradoras, política pública da SEEDF. Contato: valseedf@gmail.com.

Introdução

Após ser criado e executado no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 12 de Ceilândia, em 2014, e ter trilhado uma trajetória de reconhecimento e premiações em âmbito nacional e internacional, o projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi ampliado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), em 2017. Essa ampliação, resultante da parceria entre o Governo do DF (GDF) e organismos internacionais, foi materializada por meio de um convênio de cooperação técnica criado para apoiar o programa de ampliação da área de abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras. Nesse contexto, foi prevista uma etapa de formação de multiplicadores para replicação do projeto nas escolas participantes.

Este artigo representa um recorte do trabalho de mestrado de minha autoria intitulado “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”, realizado no programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. O estudo, baseado nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), teve como principal objetivo investigar o modo como uma experiência situada de formação em serviço na rede pública do DF (re)configura as identidades pessoais/profissionais das/os participantes e contribui para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador.

Neste artigo, focalizo a prática docente em relatos orais produzidos no contexto de formação continuada do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”, realizado no âmbito da ampliação do PMI, de maio a outubro de 2017, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPÉ), da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Meu objetivo foi analisar nos relatos o modo como as atividades de leitura e escrita propostas no contexto formativo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do PMI, são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes envolvidos. O corpus de investigação compõe-se de dois relatos orais produzidos por cursistas no retorno ao contexto formativo, após o desenvolvimento das ações nas escolas.

Como professora de Língua Portuguesa da rede pública do DF, comprometida sempre com uma prática crítica e engajada, reconheço a interligação entre educação e linguagem – a primeira, como prática social e histórica e forma de discurso pedagógico que se realiza sob ações concretas que comportam um sentido; a segunda, como prática interlocutiva e processo de constituição de sujeitos (ABDALLA, 2009). Nesse sentido, acredito que ações pedagógicas como o PMI e a formação continuada construída a partir dele, além de se constituírem como poderosos instrumentos de resistência ao paradigma de educação linguística hegemônico e excludente com o qual somos permanentemente confrontados/os em nosso exercício, apresentam-nos possibilidades reais de ressignificação das relações e (inter)ações no contexto escolar, pautadas no respeito a si e ao outro e a um “estar no mundo” (grifo meu) muito mais consciente e crítico.

Análise de Discurso Crítica: teoria e método para pesquisas críticas e engajadas

A Análise de Discurso Crítica (ADC) se constitui como um campo de estudos críticos que busca reunir teorias sociais e linguísticas em favor de análises linguístico-discursivas e crítico-explanatórias relacionadas ao pensamento social e político e à mudança social nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a ADC, como teoria e método, considera a linguagem como parte irredutível do social, e se interessa pela mediação entre o social e o linguístico e pela análise das práticas sociais, com ênfase para os aspectos discursivos. Seu foco é nas *práticas sociais* e no *discurso* (semiose) como elemento dessas práticas. Para Fairclough (2003), o discurso, em articulação com os demais elementos de uma dada prática social (relações sociais, pessoas e atividade material), pode agir, representar e identificar não apenas para refletir ou reproduzir estruturas sociais, mas também para transformá-las.

Para mapear a conexão entre o discursivo e o social, a ADC, com base sobretudo na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), propõe categorias analíticas linguístico-discursivas para as investigações dos efeitos constitutivos dos textos nas práticas sociais. Do mapeamento realizado no *corpus*, orientado pelo objetivo deste estudo foram elencadas as seguintes categorias analíticas: *intertextualidade*, *representação de atores sociais*, *processos de transitividade*, *avaliação e modalidade*, as quais são apresentadas a seguir.

a) Intertextualidade

A ADC adota um conceito de *intertextualidade* proveniente principalmente dos estudos de Bakhtin (2003; 2014). Fairclough (2003) apresenta uma proposta de uso do conceito voltada para a análise textual cujo foco é na historicidade presente nos textos que permite que eles desempenhem “os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Para o autor, o conceito diz respeito à propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, etc. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). A seleção de textos prévios e de tipos de textos em uma dada instância (um ‘evento discursivo’) e a maneira como são articulados sinaliza o modo como o evento se situa em relação a hegemonias e lutas hegemônicas, podendo contestar práticas e relações hegemônicas.

b) Representação de atores sociais

Para Fairclough (2003), como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, igualmente há na representação dos agentes sociais, os quais geralmente são participantes nas orações; e cada uma dessas escolhas, segundo van Leeuwen (1997, p. 169), está ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. O autor atesta que as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem e o essencial,

nesses casos, é “[...] investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses as servem, e que propósitos são alcançados” (LEEUEWEN, 1997, p. 187).

c) Avaliação e modalidade

A avaliação refere-se a apreciações ou perspectivas do enunciador mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo. E como maneira particular de se posicionar, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2003), materializadas em traços textuais como *afirmações avaliativas*, *afirmações com modalidade deontica*, *avaliações afetivas* e *presunções valorativas* (FAIRCLOUGH, 2003). Já a modalidade diz respeito ao modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas ou ofertas. Fairclough afirma que “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205).

d) Processos de transitividade

A ADC estabelece diálogos produtivos com a LSF pela vinculação de ambas a um paradigma funcionalista dos estudos linguísticos e uma abordagem de linguagem com base numa visão dialética que reconhece os textos como estruturados e potencialmente inovadores em um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas. Para a LSF, as orações se compõem de *processos*, *participantes* e *circunstâncias* e a configuração *processo + participantes* constitui o “centro experiencial da oração” (FUZER; CABRAL, 2014).

Os conceitos de *processo*, *participante* e *circunstância* são categorias semânticas que explicam na LSF de modo mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística. Processos representam eventos que constituem experiências ou atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social e são realizados tipicamente por verbos. Há três tipos principais de processos pelos quais o ser humano representa sua experiência: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Além desses, há outros secundários, que se localizam em sua fronteira: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Esses seis tipos de processo caracterizam o sistema de Transitividade em LSF (FUZER; CABRAL, 2014).

Relações de poder e modos de operação da ideologia

Como prática teórica interdisciplinar que se interessa pelas análises de questões sociais relacionadas à mudança discursiva, a ADC reúne diferentes perspectivas teóricas de cunho crítico sobre poder e ideologia que abarcam a complexidade que envolve a vida social em suas diferentes dimensões. Thompson (1995) desenvolve um modelo alternativo para análise da ideologia¹ que interessa à ADC, pois busca combater o que o autor chama de “neutralização do conceito”, a partir de um enfoque baseado na análise concreta de fenômenos sócio-históricos que mantenha o caráter crítico transmitido pela história do conceito de ideologia. Tal análise está interessada nas maneiras como “as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder”

(THOMPSON, 2011, p. 75), e “nas maneiras como o sentido é mobilizado no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder” (THOMPSON, 2011, p. 76). O autor identifica cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar e os modos como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólicas. Os cinco modos gerais de operação da ideologia, segundo o autor, são a *legitimação*, a *dissimulação*, a *unificação*, a *fragmentação* e a *reificação*.

Práticas de formação continuada e a mobilização dos saberes docentes

Em diálogo com os postulados da ADC, a proposta de formação continuada focalizada neste estudo, baseada nos princípios do PMI, um projeto criado por uma professora com mais de 26 anos de exercício, questiona o modo como a cultura dominante ainda se impõe de forma hegemônica nos currículos e práticas escolares, e propõe uma postura reflexiva e crítica que reposicione professores como intelectuais e estudantes como protagonistas no processo de aprender, a partir do trabalho com a leitura de obras escritas por mulheres e a produção de textos autorais.

Pesquisas críticas no campo educacional têm apontado cada vez mais para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, a partir do entendimento de que em sua trajetória, professoras e professores constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com as imposições do dia a dia de trabalho e com base em suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2014), o que desloca o debate de uma visão excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma visão mais centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1997).

Em suas pesquisas sobre a educação, Tardif (2014, p. 111) aponta o *saber experiencial* como aquele que os professores acreditam constituir os fundamentos de sua competência profissional. O autor define esse saber como ligado às funções dos professores, através das quais ele é mobilizado e modelado; como um saber prático, adequado às necessidades, funções e problemas peculiares do ofício; como um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações com os demais atores sociais do contexto educacional; como um saber-fazer mobilizado e utilizado de acordo com o contexto; como um saber aberto, poroso, permeável, que integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do percurso e um saber fazer que se remodela em função das diferentes situações de trabalho; como um saber existencial, ligado, não apenas à experiência profissional, mas à história de vida desse profissional, incorporado à sua vivência, à sua identidade, a seus modos de ser e (inter)agir; como um saber temporal, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional; e como um saber, enfim, social, construído pelos atores em interação com os outros, com diversas fontes sociais de conhecimentos, competências (TARDIF, 2014, p. 110-11).

Tardif advoga em favor de uma “epistemologia da prática docente” que se contraponha aos modelos hegemônicos do conhecimento inspirados na técnica, na ciência passiva e nas

formas dominantes de trabalho material e que corresponda a um trabalho que tenha como objeto o ser humano e cujo processo de realização seja “fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2014, p. 111).

Nessa perspectiva, os processos de produção de conhecimento na escola devem se materializar em práticas que considerem o espaço escolar como lugar social e que despertem nas professoras e professores o desejo de olhar mais a fundo as culturas das “maiorias excluídas” (GIROUX, 1997, p. 39).

A proposta de formação continuada em foco neste estudo, ao se basear em um projeto pedagógico tão potencialmente transformador como o Mulheres Inspiradoras, possibilita o desvelar do complexo confronto já constituído e solidificado de culturas dominantes e subordinadas, calcadas num paradigma binário sob a ótica colonial de ser e existir, bem como visibiliza as histórias culturais dos sujeitos participantes – pais, professores, família, vizinhança – fazendo com que esses sujeitos, incluídos e aceitos, “enxerguem” a escola de forma diferente, a partir do exercício de “des-pensar” para pensar novas possibilidades, novos sentidos, novos desejos e fazeres mais solidários e pautados numa ética do amor, do respeito e da liberdade.

Por uma educação linguística crítica e engajada

Este estudo está pautado numa concepção sociointeracionista de língua que reconhece que leitura e compreensão, mais que atividade individual, são uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro em uma determinada cultura e sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Advogo ainda, com base na Conscientização Linguística Crítica (CLC)², que é preciso, no processo de escolarização, abrir espaço para atividades que questionem a aparente neutralidade e transparência dos textos e das redes de práticas que constituem a prática escolar, situando os textos em uma “dada ordem sociolinguística”, ou seja, em uma ordem criada socialmente, que é, em função disso, passível de mudanças, de modo a contribuir para uma conscientização crítica sobre o mundo e as possibilidades para mudá-lo.

Nesse sentido, as concepções teóricas do professor como intelectual transformador, da aprendizagem como processo, da escrita como prática social e do fomento à leitura em sala de aula, trazidas na proposta formativa do Curso Mulheres Inspiradoras possibilitam que os estudantes se apropriem do processo de construção do conhecimento como sujeitos críticos e protagonistas na (re)construção de suas histórias de vida.

Essa perspectiva aponta para uma questão de natureza epistemológica sobre o conhecimento como *processo*, no qual a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, do conhecimento pronto e acabado para ser o espaço de construção de saberes (MOITA LOPES, 1996). E essa mobilização e (re)modelamento dos saberes docentes e discentes tem também um caráter emancipatório.

Quando a escola deixa de cumprir sua função fundamental de formar sujeitos leitores críticos, capazes de (inter)agir no mundo em favor de si e do outro, para a construção de experiências mais emancipatórias e alteritárias, ela acaba

contribuindo para o fracasso escolar e, conseqüentemente, para a marginalização social de determinados grupos, considerados inaptos para o efetivo exercício da cidadania (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2004). O ensino da leitura e da escrita tem relação direta com o pleno exercício da cidadania, e conferir a esse aprendizado a dimensão política e social e a condição de bens simbólicos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é situá-lo em um dado contexto histórico, político e social, considerando-o como um dos meios, não o único, de luta contra a exclusão, o preconceito e as injustiças sociais (SOARES, 2004).

Contextualizando as escolhas metodológicas

Acompanhei o processo formativo no âmbito da ampliação do PMI, em 2017, como professora da rede pública de ensino e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília PPGL/UnB; e minhas escolhas metodológicas foram orientadas pelos fundamentos ontológicos e epistemológicos da ADC. Em função disso, adoto no estudo uma abordagem situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica (BAUER; GASKELL, 2011; CAMERON, 1992), com observação participante de todo o processo e observação não participante de momentos ligados à execução dos projetos nas escolas.

A proposta de formação³

A prática de formação continuada em foco neste estudo insere-se numa conjuntura muito específica, na qual um conjunto de pessoas, materiais e tecnologias foi reunido em torno do objetivo de ampliar a área de alcance de um projeto pedagógico criado por uma professora de Língua Portuguesa com mais de 20 anos de profissão, após processos profundos de autorreflexão sobre seu exercício.

O “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social” foi ministrado pela autora do PMI, com o apoio de sua supervisora pedagógica, para cursistas das 15 escolas selecionadas (mais duas escolas convidadas). Seu objetivo foi oferecer embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, e a partir dos princípios estruturantes do PMI.

A formação presencial teve 12 encontros, de maio a outubro de 2017, realizados às segundas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, no EAPE, e divididos em duas etapas: 1) encontros presenciais para a apresentação do PMI e construção das propostas de trabalho por escola; 2) retorno ao contexto formativo para apresentação das ações desenvolvidas nas escolas.

A etapa 2 foi realizada na EAPE, nos turnos matutino e vespertino, e dividida em dois dias: 25/09 e 30/10, de modo a assegurar a participação de todas as escolas e cursistas. Os procedimentos para a geração de dados nesta etapa foram a observação participante, as notas de campo e a gravação em áudio dos encontros.

Os relatos das ações no retorno ao contexto formativo

Nesta seção, analiso os relatos orais de duas professoras produzidos na segunda etapa do curso de formação do PMI, em parceria com suas respectivas colegas de trabalho. Denise⁴, que produziu o relato em parceria com Lara; e Beatriz, cujo relato foi produzido em parceria com Helena. A primeira professora, à qual me refiro neste estudo como Denise, é licenciada em Letras e especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no Ensino Médio (EM), pela UnB. Atua há 26 anos na SEEDF como professora de sala de aula, e desenvolveu o projeto em uma escola de EM, no Riacho Fundo 1/DF, em parceria com Lara, licenciada em Matemática e Especialista em Educação Inclusiva. Já Beatriz, licenciada em Letras (UnB), mestre e doutora em Literatura (UnB), atua há três anos como professora de Língua Portuguesa na SEEDF e desenvolveu o projeto em uma escola também de EM, em Taguatinga/DF, com Helena, sua colega de trabalho e amiga pessoal, licenciada em Letras e especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no EM (UnB).

O curso na EAPE direcionou-se para uma ação de construção de novas propostas pedagógicas a partir da metodologia desenvolvida no PMI e de sua temática de valorização de mulheres, com base na leitura de obras literárias de escritoras brasileiras e estrangeiras. Em função disso, a dinâmica da formação foi construída para possibilitar o contato com as metodologias desenvolvidas originalmente, a fim de que, a partir da compreensão sobre os processos de construção e execução do trabalho pedagógico dentro do contexto anterior – incluindo aí os desafios e revisões necessárias ao longo do percurso –, fosse possível refletir sobre o aprendizado/apreendido para a construção de suas próprias propostas.

As atividades de leitura e escrita: formação contínua-da em foco

Os relatos que se constituem como principal material empírico de análise neste estudo foram produzidos em dois encontros, cerca de três meses após o término da formação presencial, no retorno das professoras⁵ ao ambiente formativo para narrarem os processos de elaboração e desenvolvimento de suas propostas de trabalho nas escolas onde atuam. O principal objetivo desse encontro pós-formação foi oportunizar ao grupo um espaço para a troca de experiências e o compartilhar das ações individuais ou em parceria realizadas em cada escola, incluindo aí as dificuldades enfrentadas. Além de um relato oral sobre as experiências em sala, as cursistas deveriam entregar um plano de execução por escrito com o detalhamento de todas as ações.

A situação de interlocução criada a partir desse contexto abriu espaço para que as cursistas pudessem rememorar e refletir sobre o significado do descrito/narrado para a construção de seus percursos individuais (SIGNORINI, 2000), em relação com o contexto no qual estava inserido o trabalho. Para Signorini (2000), o relato “instaura uma caminhada (‘guia’) e passa através (‘transgride’)”. Em seus estudos sobre formação em contextos de alfabetização, a autora constatou que cada uma das professoras que participaram de sua pesquisa construiu, por meio do relato, um percurso que era uma espécie de

travessia por entre os enredos ou as histórias possíveis no contexto recriado e por entre as formas possíveis de contar esses relatos.

O excerto abaixo traz um trecho do relato oral da professora Denise. É preciso destacar que a parceria que Denise estabeleceu com Lara, e com a orientadora educacional da escola – que participou voluntariamente de todo o processo formativo –, foi uma relação de parceria, diálogo e afeto ao longo de todo o processo, com o fortalecimento de laços no contexto formativo. No excerto 1 a seguir, Denise relata uma atividade desenvolvida na escola, a partir da proposta do PMI: um dia de evento em que a escritora Cristiane Sobral, uma das autoras negras cujas obras são contempladas no acervo do programa, é apresentada aos alunos:

Aqui foi o encontro com a Cristiane Sobral (com os alunos) que foi no dia 30 de Agosto. Aconteceu na igreja em frente porque nós não temos auditório e tal, então [...] um aluno declamou um poema [...] duas alunas fizeram a dramatização do “Não vou mais lavar os pratos” e um grupo de alunas ensaiou a música da Negra Li e Nando Reis [...] O “Algodão Black Power” eu percebi que é o predileto dos meninos, aí [...] a Cristiane cantou esse poema pra eles. Eles amaram! Ela cantou, ensinou eles a cantarem e eles cantaram com ela, foi a coisa mais linda.

É possível identificar nesse trecho o papel central atribuído à leitura no desenvolvimento das atividades e o trabalho prévio feito com as/os estudantes em sala para familiarizá-los com as obras da autora que eles iriam receber. Todas as atividades descritas (declamação de poemas, dramatização, música, etc.), e o fato de a professora identificar um poema como o preferido deles aponta para um *processo* de desenvolvimento da leitura em sala de aula que reconhece as singularidades dos sujeitos e, em termos enunciativos, estabelece uma relação de intertextualidade com as proposições teóricas do PMI e as reflexões construídas na formação.

A representação dos eventos e dos atores sociais é agentiva. Há um predomínio de processos materiais criativos (“aqui foi o encontro”, no sentido de “acontecer”, “fizeram”, “ensaiou”, “cantou”, “cantaram”), processos mentais afetivos (“amaram”) e perceptivos (“eu percebi”), em ambos os excertos, que apontam para o cuidado com o outro, e uma oração relacional intensiva (“Foi a coisa mais linda!”) que mostra o envolvimento da professora com o vivido/revivido na narrativa e é também um exemplo de avaliação afirmativa que indica um posicionamento favorável às experiências relatadas.

Por sua vez, a professora Beatriz também construiu uma parceria muito sólida com a professora Helena. Ambas participaram de todo o curso e desenvolveram propostas autorais e críticas na escola onde atuavam à época. O excerto 2 abaixo, trecho de seu relato, descreve o modo como as professoras se preocuparam com a apresentação aos estudantes da proposta que pretendiam desenvolver na escola:

Então, aqui, quando a gente começou o projeto, a gente pensou em como a gente receberia os alunos, então a gente fez a ambientação das nossas salas, né? Aqui, a gente tem, é... cada tijolinho desse é o nome de um aluno, que o aluno fez e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse e a gente colocou “A escola somos nós”, pra isso, pra eles

sentirem que o projeto é tanto nosso como deles também, que eles faziam parte. E a gente colocou também cartazes de levante pra trazer a temática pra reflexão.

É possível reconhecer a preocupação em ambientar o espaço para receber os estudantes (“a gente pensou em como receberia os alunos”), mas também em assegurar o direito de expressão livre e criativa a todos (“e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse”) e de contribuir para os processos de reflexão crítica naquele espaço (“a gente colocou também cartazes de levante pra trazer a temática pra reflexão”). Como no excerto anterior, relacionado à professora Denise, a representação dos atores sociais nesse trecho é agentiva (“a gente fez a ambientação”; “o aluno fez”). Tanto as professoras quanto os estudantes são protagonistas das ações descritas, o que resulta em um fazer consciente e autoral que não apenas “enxerga” o outro, mas o inclui como parte de uma ação coletiva, de fato (“A escola somos nós”).

No excerto 3 a seguir, a professora Denise descreve ações relacionadas a momentos de apresentação das obras aos alunos:

Aí essa parte aí foi quando eu apresentei o livro da Cristiane Sobral “Não vou mais lavar os pratos”, mas antes eu tinha que trabalhar a poesia com eles, aí eu, assim: trabalhar poesia... como que eu vou trabalhar poesia? Associar poesia a alguma coisa que eles gostem [...] e eu percebi que o dia que tem pipoca no lanche eles enlouquecem, eu falei: opa, vou fazer alguma coisa assim! Aí eu criei a etapa chamada “Prosa, poesia e pipoca”. Aí pedi pra eles que eles trouxessem poemas de casa pra gente fazer uma roda de poesia [...] aqui são alguns folders que eles produziram [...] eles produziram folders lindíssimos [...] Aí no outro dia da produção, todo mundo na maior ressaca porque tinha gente que tinha dançado, tinha declamado, os meninos estavam cansados, mas eu sentia que eles queriam falar, eles queriam contar como foi aquele momento. Então eu falei: não vou perder esse momento. Falei: gente, vamos produzir um relato, eu vou escrever o meu também [...] pra não perder essa explosão de ideias, emoções [...].

O excerto, repleto de expressões avaliativas (“explosão de ideias” “folders lindíssimos”, etc.), mostra o papel central conferido ao texto no desenvolvimento das atividades em sala e evidencia uma prática aberta a indagações (“como que eu vou trabalhar poesia?”), ao risco à aceitação do novo de que nos fala Freire (1996); uma prática que desafia o educando a produzir compreensão do que é dito/ouvido/vivido/construído (“vamos produzir um relato”) e na qual a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza e do conhecimento pronto e acabado para ser um espaço de construção de saberes e de produção de sentido.

A professora Denise mostra um exercício que valoriza a sensibilidade, a afetividade, a intuição (“eu percebi”), a criatividade (“eu criei a etapa chamada ‘prosa, poesia e pipoca’”) e um fazer *com* o outro (“vamos produzir um relato, eu vou fazer o meu também”) que relativiza as posições de hierarquia potencialmente possíveis na prática em questão. Seu fazer em sala aponta não apenas para uma prática progressista que reposiciona os estudantes como protagonistas no processo de aprender, e o professor como o intelectual crítico que instaura a linguagem da possibilidade em sala de aula (GIROUX, 1997), mas também revela indícios da autoria

criativa que marca o seu percurso formativo e o desenvolvimento de seu plano de trabalho.

O excerto 4 abaixo apresenta a descrição de uma ação em sala que mostra como a língua pode ser tomada no ensino como uma atividade sociointerativa situada, a partir da qual podem ser desenvolvidas algumas competências linguístico-discursivas (estrutura do texto poético, do texto biográfico, função social da escrita como registro de apoio à memória, escrita como prática social, etc.):

[...] outro dia eu pedi que eles registrassem como foi a aula pra eles. E que fizessem assim prosa, poesia, uma vez que eu estava trabalhando a estrutura do texto em prosa e a estrutura do texto em poesia, o poema, né, e pedi que eles registrassem em prosa e poesia, aí quando eles fizeram os registros, claro eu ia ler antes, aí eu li o meu e cada um leu o seu... aí depois nós sorteamos as personalidades que fariam parte do estudo da biografia, a gente ia trabalhar biografia e apresentar seminário. Dividi a turma em grupos, sorteei os grupos e aí depois eu usei as orientações da professora G. pra orientar quanto à produção do texto biográfico autoral, quanto à produção dos folders, quanto à produção dos folders.

Atividades como o registro escrito de impressões, a produção de diferentes gêneros textuais (poema, folder, biografia), apresentação de seminário e leitura de diferentes textos, todas devidamente orientadas, evidenciam um trabalho linguístico-discursivo e crítico-reflexivo voltado para a concepção de língua como prática social e da reflexão sobre seus usos (nas modalidades oral e escrita) em diferentes contextos. Coroa (2001, p. 3) afirma que tomar o ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva implica considerar que a linguagem, para além da estrutura, constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais, o que significa que os tradicionais “conteúdos” – ou objetos do conhecimento – não têm referência estática e categorizada *a priori*: são dinâmicos e construídos na interação entre agentes do processo de ensino-aprendizagem, os alunos e o professor, com este último assumindo posturas teóricas – tanto de língua quanto de ensino – menos estruturalistas, que reconheçam, inclusive o caráter de incompletude da linguagem e dos sujeitos, em permanente processo de construção.

No excerto 5 a seguir, a professora Beatriz relata a recepção dos estudantes aos poemas levados por ela e sua colega de trabalho para a sala de aula e analisa reflexivamente os efeitos em termos existenciais dessa experiência de leitura tanto neles quanto nelas:

Nessa materialização dos poemas a gente viu como os meninos se apropriaram, da forma deles, com o entendimento deles, dessa temática feminista e, também, o tanto que isso significava, pra vida deles, liberdade [...] Pra nós foi uma experiência muito grande de produção e interpretação pessoal. Assim, foi fantástico. [...] Aí, a gente leu “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz”, mas a leitura desse foi em sala de aula, no caso das minhas turmas [...] a leitura foi coletiva, e da gente abordando sempre numa roda de leitura e de conversa, porque esse livro chegou por último, né, e assim os meninos se tornaram, verdadeiros críticos literários da Cristiane Sobral. Ela ficou impressionada com eles [...].

É possível mais uma vez compreender o texto como eixo orientador das ações (leituras individuais e coletivas dos textos,

rodas de leitura e discussões), bem como a concepção sociointerativa de leitura que se materializa numa prática progressista – libertária e crítica – que assegura a instauração de espaços dialógicos e afetuosos em sala de aula e de relações sociais horizontais. O fazer é *com* o outro, é com o coletivo, e é também aberto a indagações, ao risco e à aceitação do novo. O excerto apresenta afirmações avaliativas e afetivas (“Pra nós foi uma experiência muito grande”; “foi fantástico”); julgamentos e modalizações (“os meninos se tornaram verdadeiros críticos literários”; “ela ficou impressionada com eles”) que evidenciam uma representação agentiva e crítica dos estudantes e um engajamento com o vivido/revivido na narrativa que diz muito sobre quem essas professoras são, como se posicionam e (inter)agem no mundo, e como concebem seu exercício profissional, como instrumento de transformação social (“a gente viu como os alunos se apropriaram dessa temática feminista e o quanto isso significava pra eles liberdade”).

O excerto 6 a seguir traz intertextualmente a voz da formadora e as relações intertextuais com o que foi aprendido/apreendido por Beatriz e Helena na formação (“tem uma orientação da G.”), mas mostra também o exercício de reconstrução de saberes que é realizado na prática dessas professoras (“fui lá, adaptei para a nossa sala de aula”), a partir de suas visões de mundo, e de suas próprias experiências e crenças sobre os processos de ensinar e aprender na escola:

[...] tem uma orientação da G. lá naquele pen drive que ela nos deu, muuuito importante, que é o contrato de leitura. Olha, eu fiz uma leitura sem o contrato e uma leitura pós-contrato. São coisas assim! [...] Levamos os livros, vamos ler, aí: ahhhhhhhhh!!! Vocês podem ver até no relatório deles que eles contam a bagunça que era, não sei o quê... e aí depois eu falei: não, eu me lembro que a G. falou de um contrato. Fui lá, adaptei pra questão da nossa sala de aula e aí foi sucesso, vocês precisavam ver. E o diário falando sobre o contrato então, vocês não têm noção do que é!

Nesse trecho do relato, Helena faz referência a um dos instrumentos didáticos produzidos pela formadora para a realização do PMI que foram levados para a formação e socializados com o grupo. Ela descreve um dia de trabalho em sala em que levou os textos para serem lidos sem apresentar o contrato de leitura (que ela representa como “orientação muuuito importante”, com uma intensificação marcada graficamente pela repetição da vogal “u” que é própria da linguagem oral e reforça a valoração positiva no contexto) e um outro dia em que levou o contrato, estabelecendo uma relação de comparação entre as duas experiências (“eu fiz uma leitura sem contrato e uma leitura pós-contrato”). A partir do modo como os discursos vão sendo atualizados em seu texto, é possível inferir o caráter negativo que a professora Helena confere à experiência sem contrato, representada como “bagunça”, palavra de conotação não necessariamente negativa, mas que se coloca no texto em relação de oposição com a palavra “sucesso”, ligada à experiência de leitura com contrato (“e aí foi sucesso”).

Isso mostra o quanto os saberes docentes, construídos no fazer diário, são fundamentais nos contextos formativos para os processos de reconstrução do vivido/apreendido/apreendido na formação. Nesse exemplo, a professora avalia o saberes

socializados e avança na construção de novos saberes, a partir de suas experiências e vivências e do próprio contexto onde se dão os eventos, demonstrando a autonomia e a criticidade fundamentais nesse processo.

“Nem tudo são flores e borboletas”: os modos de operação da ideologia

As pesquisas em ADC mostram que as permanências observadas entre os momentos das práticas são um efeito do poder sobre as redes de práticas, e as tensões no interior dos eventos entre essas permanências e os fluxos são lutas através do poder e pelo poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Thompson (2011), por sua vez, argumenta que toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica.

Nas análises empreendidas neste estudo, foi possível identificar constrangimentos na escola onde atuam as professoras Denise e Lara, vindos do corpo gestor, do corpo docente e de alguns estudantes. Giroux (1997) chama a atenção para a problemática relacionada ao chamado “currículo oculto” que compreende os valores e conceitos transmitidos de modo silencioso aos estudantes, através de inúmeras estratégias convenientemente ignoradas no cotidiano das escolas, e para o modo silencioso como a ideologia funciona na sustentação e produção de significados. O excerto 6 abaixo é um trecho do relato em que se desenvolveu um diálogo entre as professoras e a orientadora da escola:

Professora Denise - Então hoje a gente ouviu piadinha na escola: “Vocês estão querendo enlouquecer? Tão querendo ganhar apagador de ouro?” Coisas do tipo assim que a gente vai conduzindo...

Orientadora - Tão dando uma de coordenador? Tão fazendo serviço de coordenação?

Professora Lara - Isso! “Não vai mais pro intervalo?” Porque é na hora do intervalo que a gente tem um tempo, né?

As vozes trazidas ao diálogo possivelmente vêm de professoras e professores, colegas de trabalho, incomodados com o movimento provocado com o desenvolvimento do projeto na escola. Reações de ironia ao esforço empreendido pelas professoras operam ideologicamente para a construção de uma representação negativa do trabalho com projetos (“vocês estão querendo enlouquecer? Estão querendo ganhar apagador de ouro?”⁶), e para uma deslegitimação das ações relacionadas a ele, enfraquecendo as professoras, que, isoladas, deixam de se constituir como ameaça naquele contexto.

É possível ainda identificar constrangimentos vindos da rotina de trabalho (“é durante o intervalo que a gente tem um tempo”) que mostram que o modo como ela é organizada, contribui para um aprisionamento e um assujeitamento de seus profissionais.

No excerto 6, o modo de operação da ideologia identificado é a *fragmentação*, que diz respeito à segmentação de grupos ou de indivíduos e se relaciona a duas estratégias de construção simbólica: *diferenciação* e *expurgo do outro*. A primeira enfatiza distinções, diferenças e divisões entre grupos e pessoas, apoiando características que os desunem e os impedem

de constituir um desafio efetivo às relações existentes; a segunda seria uma estratégia de construção de um inimigo retratado como perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgar (THOMPSON, 2011).

Do corpo gestor, vieram outros constrangimentos, como evidencia o excerto 7 a seguir:

A sala virtual foi a forma que a gente viu de trabalhar, assim, a fundamentação teórica do projeto porque o conteúdo de Língua Portuguesa é muito extenso se vocês virem, *a gente sofre muita cobrança...* A Lara é professora de matemática, mas dava aula de PD... aí eu não sei por quê – e eu até desconfio por que – no meio do ano a diretora tirou as turmas dela, falou que era pra ela trabalhar matemática porque, assim, quem trabalha com projeto é visto como professor que enrola, não tá trabalhando conteúdo

A decisão da diretora de tirar as turmas de PD⁷ da professora com a justificativa de que ela daria aulas de matemática em vez de trabalhar com projetos (“coisa de professor que enrola”), mostra um constrangimento vindo das estruturas. Esse excerto traz exemplos de outro modo de operação da ideologia proposto por Thompson (2011, p. 76), e que também é bastante comum no ambiente escolar: a *legitimação*, materializada em relações de dominação representadas como justas, legítimas e dignas de apoio. E a estratégia simbólica ligada a esse modo de operação e que se encaixa no caso em questão é a *racionalização*, que consiste na construção de uma cadeia de raciocínio que intenta defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais, com o objetivo de persuadir os sujeitos (THOMPSON, 2011).

A professora Lara estava usando suas aulas de PD para desenvolver o projeto em parceria com a professora Denise justamente para não ser cobrada em seu exercício profissional. Entretanto, ao tirar as turmas de PD dessa professora, a diretora buscou apresentar uma explicação “racional” para essa violência simbólica que acabou por prejudicar o trabalho pedagógico com o projeto que as duas professoras estavam desenvolvendo em parceria na escola. A forma que as professoras encontraram de resistir a esse constrangimento foi intensificar as ações nas salas virtuais⁸ para dar conta de executar seu plano de ação, como trazido logo no início do excerto 7 (“a sala virtual foi a forma que a gente viu de trabalhar, assim, a fundamentação teórica do projeto”).

A igual oposição de alguns alunos ao trabalho representa uma atualização de discursos e representações construídas e referendadas na escola sobre concepções de ensino e aprendizagem e de trabalho com projetos (“coisa de professor que enrola”) como trazem os excertos 8 e 9 abaixo:

E, assim, nem tuuuudo são flores, nem borboletas, né, a gente sabe, é assim, muuuuito... a gente não tá agradando muita gente, mas foi aí que eu descobri o aluno que escreveu e acabou com a minha vida... “não, Ensino Médio a gente não tem que tá trabalhando com projeto... a gente não tinha que tá trabalhando projeto”. É o mesmo aluno que aqui falou assim: “ah, não vou nem ler esse livro, isso aí é apologia ao feminismo”. E aí depois a gente descobriu... e ele agora já tá bem assim, já tá bem assim... e ele disse que é criado pela avó e pela mãe, então eu não entendo por que ele é tão... e é o mesmo aluno, o mesmo que veio

falar pra mim agora... e outra, ele falou assim: “E por que trabalhar Cristiane Sobral? Por que que a gente não tá trabalhando Drummond, Carlos Drummond de Andrade?” E eu falei: não, eu trabalho, eu trouxe poemas de outros autores, mas a Cristiane é aqui a que tá mais próximo da gente.

[...] e aí o aluno falou pra mim que o Ensino Médio não tinha que preocupar com projeto, ensino médio ele tem que preocupar com o PAS. E aí eu fiquei: mas eu me preocupo com isso, eu tenho deixado isso bem claro... porque toda vez que eu vou trabalhar uma atividade do projeto, eu faço essa relação com o conteúdo que eles têm que aprender. Olha, aqui eu tô trabalhando os textos da Cristiane Sobral, mas eu tô trabalhando figuras de linguagem, tô trabalhando funções de linguagem, tô trabalhando a estrutura do texto poético, a versificação, tudo...

Em ambos os excertos (8 e 9), a professora traz as vozes de estudantes que não apenas contestam o trabalho com projetos no EM (“tem que se preocupar com o PAS⁹”), mas também a temática abordada (“apologia ao feminismo”) e as obras escolhidas (“e por que trabalhar Cristiane Sobral? Por que a gente não tá trabalhando Drummond?”). A professora Denise no excerto 8 parece buscar formas de compreender a atitude de oposição do aluno a um projeto com uma temática tão ligada ao contexto dele (“e ele disse que é criado pela avó e pela mãe, então eu não entendo por que ele é tão...”). O trecho mostra um envolvimento dessa professora com os estudantes, cujas histórias de vida ela procura conhecer. E ao justificar a escolha de uma obra literária não canônica em sala de aula (“mas a Cristiane é aqui a que tá mais próximo da gente...”), acaba por evidenciar uma concepção de ensino crítica e engajada na qual busca relacionar o contexto de aprendizagem à realidade dos estudantes. Ela faz ainda uso de uma expressão avaliativa (“acabou com a minha vida”) de caráter fortemente negativo que mostra também um alto grau de engajamento com seu exercício.

O excerto 9 desvela tensões presentes no cotidiano escolar relacionadas tanto ao ensino para a preparação para o vestibular quanto à perspectiva de ensino bancário de acumulação de conteúdos, vinculado a uma tradição estruturalista da língua como sistema, desconectado do social. Além disso, atualiza discursos contrários à realização de projetos pela desvinculação desses com o currículo, o que mostra como os valores e conceitos transmitidos de modo silencioso aos estudantes, através de inúmeras estratégias convenientemente ignoradas no cotidiano das escolas, é atualizado em seus discursos, evidenciando o modo como a ideologia opera para a sustentação e produção de significados (GIROUX, 1997).

De acordo com relatos posteriores das professoras, ambos os alunos mencionados no relato de Denise acabaram se envolvendo nas atividades do projeto e ressignificando suas relações familiares e sociais, a partir da temática desenvolvida. Isso reforça a necessidade de uma educação linguística crítica que realmente possa contribuir para uma conscientização crítica sobre o mundo e as possibilidades para mudá-lo.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar em relatos de prática produzidos em um contexto situado de formação o modo como

as atividades de leitura e escrita propostas são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes atores sociais. E a partir do mapeamento realizado no corpus, foi possível compreender o modo como a proposta formativa com base no PMI, articulada a uma perspectiva crítica de educação e a uma pedagogia de projetos integrada ao currículo, é ressignificada pelas professoras a partir de suas próprias experiências, e inserida e percebida nas práticas escolares pelos diferentes sujeitos. Por meio de atividades contextualizadas de leitura de textos literários de autoria de mulheres e de produção de textos orais e escritos, as práticas relatadas corroboram o entendimento do texto como elemento centralizador do trabalho pedagógico.

A situação de interlocução criada na produção dos relatos permitiu às cursistas rememorar e refletir sobre o significado do descrito/narrado, construindo, nesse exercício, um percurso/travessia por entre os enredos ou as histórias possíveis e por entre as formas possíveis de contar esses relatos (SIGNORINI, 2000). Nesse sentido, o narrar as ajudou a (re)elaborar suas vidas pessoais e profissionais e suas práticas como docentes.

Concepções de ensino alinhadas à proposta do PMI e em diálogo com os saberes construídos na formação desvelaram-se a partir das análises, e evidenciaram práticas progressistas que

fortalecem as identidades dessas professoras como intelectuais críticas e transformadoras, e dos estudantes como protagonistas na construção de novas histórias de vida. Tais práticas ligadas a uma pedagogia de projetos que se contrapõe ao paradigma tradicional de ensino que silencia estudantes e os ajusta às necessidades do poder hegemônico são, como visto nas análises, ainda fortemente contestadas, tanto pelos profissionais que atuam nas escolas quanto por alguns estudantes.

Isso reforça a necessidade de se pensar em práticas de formação que levem os profissionais a questionarem o modo como determinadas crenças e concepções sobre educação podem estar influenciando, pautando ou determinando as rotinas de ação e contribuindo para legitimar e naturalizar o cotidiano de silenciamento, violência e exclusão que, em geral, caracteriza a realidade das escolas públicas no país. Desse modo, as práticas de formação de professores podem redirecionar suas ações para a produção de conhecimentos que transcendam a lógica colonial hegemônica e permitam aos professores, como intelectuais, refletir sobre as possibilidades e o sentido de ações necessários para a construção de um paradigma curricular de educação linguística que reconheça a singularidade e as necessidades individuais como parte de uma realidade social específica (GIROUX, 1997) e como forma real de emancipação. ■

Notas

¹ O modelo de análise completo proposto pelo autor pode ser encontrado em Thompson (2011, p. 76).

² Focalizando o processo de educação formal, a Conscientização Linguística Crítica (CLARK, et al., s.d.) se apresenta como uma abordagem ligada ao desenvolvimento das capacidades práticas de linguagem dos aprendizes, e é reconhecida por muitos estudiosos como faceta reflexiva da ADC.

³ Embora o PMI tenha sido concebido por uma professora de Língua Portuguesa sua proposta tem uma base interdisciplinar que convida ao diálogo com os demais componentes curriculares. Em função disso, o curso de formação do projeto foi ofertado para professoras/es de diferentes componentes curriculares, em parceria com colegas de Língua Portuguesa, de modo a subsidiar o trabalho com o letramento que o projeto propõe.

⁴ Todos os nomes mencionados neste artigo são fictícios de modo a proteger as identidades das participantes.

⁵ Embora a formação tenha contado com a participação de um cursista, refiro-me às participantes no feminino, em oposição à regra de uso do generalizador masculino, nesses casos, por entender que a maioria de mulheres no curso justifica essa escolha.

⁶ Expressão relacionada a premiações dadas por alguns diretores de escolas no DF a professores que, em seus pontos de vista, se destacam no desenvolvimento do trabalho. Pela estreita relação com os discursos ligados à meritocracia, essas premiações são criticadas por muitos professores e algumas vezes negativamente relacionadas a profissionais que buscam se destacar nas escolas.

⁷ Parte Diversificada do Currículo, uma carga horária não diretamente ligada a um componente curricular específico na rede pública do DF, que permite uma maior liberdade no trabalho com projetos, dentro dos eixos transversais definidos no Currículo em Movimento da SEEDF.

⁸ Projeto desenvolvido pelas professoras Denise e Lara, com o apoio da orientadora educacional da escola, a partir de uma das aulas do curso de formação onde foi apresentada a plataforma do Google Classroom.


⁹ O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva. Texto informado em http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque.aspx. Acesso em: 31/05/17, às 17:55.

Referências bibliográficas

- ABDALLA, Maria de Fátima B. **Linguagem, educação e formação de professores**. Revista Nuances. Estudos sobre Educação. UNESP, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAUER, M.W & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- CAMERON, D. et al. **The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment**. In: Researching Language Issues of Power and Method. London: Routledge, 1992. p. 13 – 27.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- CLARK, R. N. L. et al. **Conscientização crítica da linguagem**. Trab. Ling. Apl., Campinas, n. 28p 37/57 - jul/dez./1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265/6861>.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Salles. **Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica**. Revista do GELNE, Vol. 3, nº 2, 2001.
- DIAS, J.F. **Educação crítica e autoria criativa: estudos em Análise de Discurso sob a Ótica Decolonial**. UnB, 2017. No prelo.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- _____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Machado. R. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em língua portuguesa**. Centro de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.
- SIGNORINI, Inês. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer**. In: KLEIMAN, A. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Experiência leitora e escrita criativa: Relatos da prática docente do projeto Mulheres Inspiradoras

 Gleiser Mateus Ferreira Valério *
Anelise Tonel Barcelos **

Resumo: O projeto Mulheres Inspiradoras foi idealizado e desenvolvido pela professora Gina Vieira Ponte, em 2012, no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 12 de Ceilândia e, posteriormente, ampliado para 15 escolas do Distrito Federal, das quais se destaca o CEF 31 de Ceilândia, local de realização das pesquisas que compõem o presente artigo. O objetivo central deste trabalho é analisar a importância de projetos de leitura para promoção de uma educação transformadora e emancipadora, na qual o estudante assuma a posição de protagonista no que tange à cidadania e à compreensão de problemas na sociedade – especialmente a violência contra a mulher, o machismo e a misoginia. Para tal, realizamos atividades durante o ano de 2017, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, que serão descritas por meio de um relato de prática docente, tendo como cerne questões relativas ao texto literário, à leitura e à escrita criativa como forma das alunas e dos alunos questionarem a si e a seu estar no mundo, frutos obtidos a partir do projeto Mulheres Inspiradoras, de sua formação docente e do material oferecido para sua realização.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Feminino. Ensino. Transformação.

* Gleiser Mateus Ferreira Valério é doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília e professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: gleisermateus@hotmail.com.

** Anelise Tonel Barcelos é especialista em Educação e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: anelise.tonel@gmail.com.

Introdução

Tradicionalmente, ensinar Língua Portuguesa centrava-se em uma repetição de paradigmas gramaticais, teorias em frases dispersas e uma visão elitista e antiga de língua (denominada como “cultura”), em detrimento das variedades populares deixadas à margem. Com o advento de teorias linguísticas, como a sociolinguística, buscou-se novas possibilidades de se discutir e tornar o ensino de língua mais crítico, relacionando-o às mentes dos jovens no Ensino Fundamental, algo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) exigem há décadas, no Brasil. Mais que isso, promover uma educação que tenha a leitura como elemento fundamental e que provoque um posicionamento crítico-reflexivo em estudantes, levando-os a repensar a si e sua situação na realidade da qual são componentes e integrantes. De tal maneira, munidos de novas visões de mundo e de questionamentos diferenciados, serem capazes de expandir sua capacidade escrita e utilizar seu imaginário para produzir narrativas do seu cotidiano e de seus pares – pais, família, escola, comunidade e país.

No ano de 2017, nós, professores de Língua Portuguesa, buscávamos algo novo, que tocasse o coração e a mente dos jovens alunos de nossa escola, para, assim, ter uma atividade que mesclasse o prazer do texto com a capacidade de questionar a sociedade, principalmente numa realidade machista e dominada por um pensamento patriarcal como a nossa. Um país em que, diariamente, mulheres são submetidas, humilhadas, violentadas, abusadas e assassinadas, vítimas de relacionamentos controladores e por homens que ainda acreditam que a companhia seja sua propriedade, pensamento esse que advém de toda uma história constitutiva de nossa sociedade marginalizadora do feminino.

Observávamos tais posturas nas próprias atitudes e pensamentos dos estudantes: garotos que expunham suas colegas ao ridículo, com palavras de baixo calão; exposição exacerbada do corpo feminino na Internet; constante falta de respeito entre as jovens que viam, em suas amigas, verdadeiras rivais; e cuidados excessivos com estética, por parte das garotas, para estarem belas para os garotos, como se partisse apenas delas a necessidade de manter relacionamentos.

Trata-se de uma percepção inicial que representa todo um conjunto de estereótipos e de padrões que continuam perpetuados pela mídia e pelas redes sociais, mantidos no pensamento coletivo e que, na atual conjuntura, chocam-se com as pesquisas e estudos que visam a modificar esse *status quo* misógino e que pode ter a escola como elemento transformador e emancipador de jovens mulheres em seu processo de inserção e aceitação na sociedade.

Com essa finalidade, o projeto Mulheres Inspiradoras surgiu como uma necessidade que o espaço da escola apresentava. Em diálogo com a professora e criadora do projeto, Gina Vieira Ponte, surgiu a oportunidade de compor o Programa de Ampliação do Mulheres Inspiradoras, de modo que a escola participou e deu sua visão própria e local para o que foi inicialmente proposto. Foram várias atividades e mudanças de paradigmas obtidos em um ano letivo, que aproximaram os estudantes, criaram afetos e aprendizagens. A sala de aula se tornou um constante local de debate, em que a Literatura assumiu sua

relevância, por meio de discussões, rodas de leitura, seminários e textos originais criados pelas alunas e alunos, reais protagonistas do projeto.

Nessa perspectiva, o presente artigo fará uma análise geral de todo o processo de realização do Mulheres Inspiradoras no CEF 31 de Ceilândia, observando a importância da leitura e da escrita criativa para o ensino de Língua Portuguesa, por meio de nosso relato docente. Nesse momento, não será inserida a voz dos estudantes em seus textos, até por ser um material extenso e que necessita de várias futuras análises. Será, antes, uma reflexão sobre a prática pedagógica de nossa língua, e sobre como ela pode gerar indivíduos críticos e conscientes de sua posição no mundo, tendo o feminino como foco da pesquisa.

Da leitura à escrita – o processo de desenvolvimento do projeto Mulheres Inspiradoras

Logo no primeiro bimestre, antes mesmo de começarmos o curso Mulheres Inspiradoras, reunimo-nos para pensar num tema, numa proposta de trabalho que englobasse tudo o que gostaríamos de desenvolver com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Chegamos à conclusão de que seria necessária a participação no Programa de Ampliação da Área de Abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras. Também seria fundamental focar os trabalhos e pesquisas dentro do tema do projeto da escola sobre brasilidade, que tinha como base a cidadania em todos os seus âmbitos.

Pudemos, a partir do projeto Mulheres Inspiradoras, discutir assuntos como: ética, preconceito, convivência, diferenças sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, entre as demais que envolvem a relação entre os indivíduos que compõem a sociedade. No caso específico do ano letivo citado, as atividades se voltaram para o estudo de gênero, machismo, violência contra a mulher, valorização da mulher, homofobia, transfobia, Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e demais assuntos que surgiram no decorrer do trabalho.

Para tanto, tivemos o privilégio de participar do projeto Mulheres Inspiradoras, recentemente transformado em política pública sob gestão da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Foram selecionadas algumas escolas para que pudessem, através do curso, mostrar aos alunos uma nova temática para a elaboração de trabalhos, de ideias e questionamentos e, dessa forma, contribuir para a aprendizagem dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A realização do projeto se deu a partir da leitura de autoras reconhecidas por seus livros, dentre outros materiais utilizados em aula como biografias, vídeos (sobre as escritoras e seus contextos de vivência), entre outros. Munidos dessa leitura literária e crítica, os estudantes foram incentivados a produzir textos individuais, com a temática feminina em diálogo com seu dia a dia e o mundo que os cerca. Ao ler as obras selecionadas pelo projeto, os jovens embarcaram nesse espaço que parte de sua realidade e entraram em outro com a qual não apenas dialogam, mas a partir da qual também se posicionam, tal como afirma Zilberman (2012):

O indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara. Traz para o

primeiro plano algo diferente, momento em que vivencia a alteridade como se fosse ele mesmo; entretanto, as orientações do real não desaparecem, e sim formam um pano de fundo contra o qual os pensamentos dominantes do texto assumem certo sentido. Também, por esse lado, a relação entre os dois sujeitos – o leitor e o texto – é dialógica (ZILBERMAN, 2012, p. 44).

Nesse encontro com seu leitor, oferecido pelo texto, o estudante promove contatos que fazem com que se perceba parte do que lê. Assim, esse novo universo de oportunidades e da imaginação do autor se relaciona ao dos adolescentes e se conecta com seus desejos e afetos. O poder da leitura é transformador, assim como o é a prática pedagógica com o texto quando realizada de maneira emancipadora e fora de padrões conservadores e tradicionais que reverberaram no ensino por décadas. O que antes visava apenas a um contato torturante com o livro e ao objetivo de que o jovem apenas “aprendesse a interpretar a obra” – por meio de questões prontas, manuais e roteiros de leitura – assume novo caráter nas atuais práticas que buscam fazer com que o indivíduo se encontre na escrita e, a partir dela, seja capaz de pensar a si mesmo e o seu estar no mundo. Com isso, torna-se capaz de dialogar de maneira tal que consiga produzir sua própria resposta por meio de uma escrita criativa e, por vezes, autoral. Podemos apreender tal perspectiva a partir das palavras de Petit (2013):

Ao escutar os leitores, disse a mim mesma que, no fundo, o essencial da experiência da leitura talvez seja isso: a partir de imagens ou fragmentos recolhidos nos livros, podemos desenhar uma paisagem, um lugar, um habitáculo próprio. Um espaço onde podemos desenhar nossos contornos, começar a traçar nosso próprio caminho e nos desprender um pouco do discurso dos outros ou das determinações familiares ou sociais. A leitura nos abre para outro lugar, onde nos dizemos, onde elaboramos nossa história apoiando-nos em fragmentos de relatos, em imagens, em frases escritas por outros (PETIT, 2013, p. 109-110).

Sendo assim, ao ler, o estudante desprende-se, por vezes, de uma realidade limitadora, preconceituosa, machista e misógina para repensar suas posturas e como agir daí em diante, tal como ocorreu durante a realização do projeto Mulheres Inspiradoras. Não que se objetive fazer com que os alunos e alunas sejam apenas receptores passivos da Literatura, e sim o contrário, tal como citado anteriormente por Petit (2013), criar a partir do lido.

Ao conhecer narrativas que se encontram com as suas, os jovens eram capazes de elaborar suas próprias histórias, relacioná-las, entrar em contato com muitas de suas experiências cotidianas e ser narradores de seus próprios textos. Suas vidas eram os materiais cercados de imaginação, personagens advindos de seus lócus individual e pessoal e que acabara de encontrar um outro dialógico no texto literário. Não necessariamente se tratava de narrativas inspiradas apenas no real, contudo frutos do contato com outros ambientes ficcionais, como dar voz a uma personagem como Kitty de *O diário de Anne Frank* e adentrarem um espaço que não é seu pela distância e o tempo, como a Europa da Segunda Guerra Mundial, mas que, por meio do livro, torna-se viável em uma prática pedagógica.

Mais que um único modelo de texto, a disciplina de Língua

Portuguesa visa abranger o maior número de gêneros textuais, para que o discente perceba os elementos escritos em sua multiplicidade e compreenda como as mais diversas manifestações de linguagem podem auxiliar na compreensão dos processos de interpretação e letramento. Para a proposta de atividade relativa ao ano em que se encontrava, os gêneros textuais estudados foram poesias, diários, biografias, entre outros. Tratava-se de um projeto que tinha seu foco na observação dos fatos cotidianos e na capacidade de argumentação para discutir elementos fundamentais, pensando o aluno e sua realidade na qual está inserido. De tal maneira, o tema central foi a Mulher¹ em todos os elementos que envolvem sua concepção e seu papel enquanto membro de uma sociedade ainda marcada pelo patriarcalismo.

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, 1980, p. 25).

A frase de Simone de Beauvoir, citada no Enem em 2015, o que causou grande controvérsia, é simbólica e necessária para a compreensão da atual conjuntura das questões de gênero na sociedade. Várias são as teorias e argumentos que possuem seu foco na desmistificação da diferença homem/mulher como algo natural e parte da fisiologia dos seres. Humanos nascem macho e fêmea, os papéis sociais que aos poucos cada indivíduo representa em seu dia a dia nada mais são que construtos marcados por conceitos morais arraigados e cercados por padrões que ainda apresentam um teor machista marcante e preocupante (BUTLER, 2003).

Como parte das atividades, outros gêneros textuais foram utilizados: contos, textos de jornais e revistas, propagandas, tiras, biografias de autoras com produção significativa na sociedade e que discutem a posição da mulher. A finalidade do projeto foi fazer com que o aluno percebesse a situação de desigualdade que ainda marca o mundo atual na qual a mulher é posta em posição de submissão e inferioridade perante o homem. Prova disso é o índice ainda alarmante de violência contra a mulher e as estatísticas que retratam um favorecimento do homem branco, heterossexual, adulto e sadio como centralizador e dominador em uma sociedade marcada por preconceitos, dentre os quais os de gênero, que ainda são visíveis e cruéis para um grupo que compõe mais da metade da população – as mulheres.

Sendo assim, a disciplina de Língua Portuguesa se integra ao todo da atividade pedagógica da escola, fazendo das atividades dos alunos seu elemento basilar e de sua criatividade o melhor projeto a ser apresentado como resultado. Acreditando no poder do texto literário, nós, professores, investimos na capacidade de nossos adolescentes de ler, interpretar e produzir, pois estes elementos foram fundamentais para sua compressão do eu e do mundo do qual faz parte – o que nos une enquanto indivíduos, profissionais e instituição, enfim uma comunidade escolar.

Para tal, trabalhamos da seguinte forma durante o ano letivo de 2017: no primeiro bimestre, ocorreu a apresentação, para a escola e aos alunos, do tema que escolhemos para ser trabalhado durante o ano letivo, bem como seus objetivos.

Logo depois, os alunos fizeram uma pesquisa sobre a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) e sobre quem é Maria da Penha (biografia). Com base na pesquisa, demos continuidade ao trabalho sobre a violência contra a mulher, através de uma produção textual (texto argumentativo). As avaliações tiveram, como tema, a violência contra a mulher, englobando subtemas, tais como: Dia Internacional da Mulher, dados estatísticos e históricos, protagonismo feminino.

No segundo bimestre, já fazendo parte do projeto Mulheres Inspiradoras e com o recebimento dos livros, organizamos as atividades da seguinte forma: leitura de *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral, separando as turmas em grupos, cada um responsável pela leitura e análise dos poemas selecionados por nós (Figura 1). Quando essa parte foi finalizada, organizamos a sala de aula em forma de círculo para a realização de um debate em conjunto sobre os possíveis significados que cada poema era capaz de despertar nos membros dos grupos e nos demais que participavam como ouvintes e, posteriormente, com suas opiniões e questionamentos.

Nessa atividade, todos os alunos participaram com suas opiniões e até mesmo nos relataram algumas vivências. Foi uma atividade muito interessante e importante para dar continuidade ao nosso trabalho. Com o término do debate, propusemos uma produção de texto baseado nas percepções e na análise dos poemas lidos. Nesse bimestre, a avaliação foi multidisciplinar, realizada nos turnos matutino e vespertino, e o tema foi o mesmo para a escola toda: Mulheres Inspiradoras.

A reunião de pais do 2º bimestre foi diferente das demais. Houve um momento de reflexão sobre o que estávamos trabalhando com os alunos em sala de aula. Primeiramente, tivemos um diálogo com os pais, mães e outros familiares, apresentando o projeto a eles (Figura 2). Depois disso, duas alunas participaram, conversando com a comunidade escolar sobre a importância de falar sobre a violência contra a mulher e a valorização feminina. Para encerrar esse momento, um grupo de alunas cantou a música: *Respeita as mina*, de Kell Smith, utilizando percussão corporal. Foi um instante de interação com a participação de toda a comunidade.

No terceiro bimestre, continuamos no desenvolvimento do projeto que já era sucesso garantido na escola. Recebemos livros novos, através do projeto Mulheres Inspiradoras, e com eles dividimos as atividades da seguinte maneira: leitura das obras *O diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus. O livro *Quarto de despejo* foi lido em duplas durante as aulas, com a apresentação para a turma sobre o cotidiano de Carolina Maria de Jesus (Figuras 3 e 4). Discutimos e debatemos sobre a vida da escritora. Terminando essa leitura, partimos para *O diário de Anne Frank*, de modo individual na sala de aula, ou na biblioteca da escola. Os alunos leram e produziram um texto pessoal no formato de um diário, em que deram uma resposta à Kitty, como se ela tivesse lido os diários que Anne escrevia durante o tempo no esconderijo e, a partir disso, disseram o que acharam, fazendo as devidas considerações.

Nesse mesmo bimestre, tivemos a presença da professora Gina, criadora do projeto Mulheres Inspiradoras, para uma palestra com todos os professores da escola (Figura 5), momento este em que ela apresentou o projeto. Também tivemos uma experiência de extrema importância para o nosso trabalho que

Figura 1



Fonte: próprios autores

Figura 2



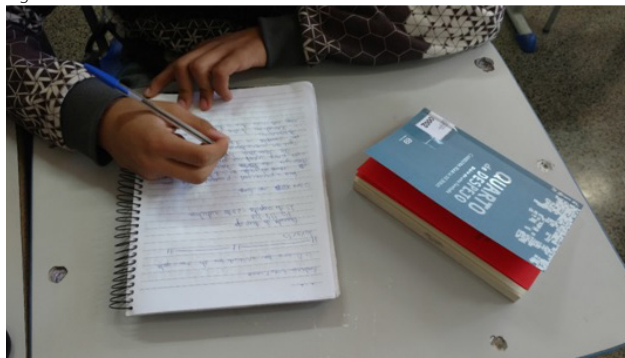
Fonte: próprios autores

Figura 3



Fonte: próprios autores

Figura 4



Fonte: próprios autores

foi uma conversa dos alunos com a autora Cristine Sobral (Figuras 6 e 7). Nesse dia, ela apresentou e divulgou suas obras para os alunos interessados e inscritos antecipadamente para essa atividade especial. As avaliações continuaram sendo a respeito do tema do projeto.

Por mais que as leituras em sala de aula fossem necessárias para a efetividade do trabalho realizado, não eram o suficiente para abarcar todo o campo de possibilidades que as obras eram capazes de oferecer. Com isso, os alunos e as alunas eram convidados a participar de rodas de leitura em horário contrário, o que se demonstrou uma estratégia importante para que suas vozes fossem ouvidas e que pudessem debater o texto literário de maneira ainda mais eficiente, com mais espaço e maior tempo. Em formato de círculo, não se objetivava dar respostas ou procurar explicações, mas dialogar, contextualizar e fazer com que o espaço da escola se demonstrasse efetivamente democrático. O interesse foi tamanho que todas as obras oferecidas foram relidas e exaustivamente questionadas, com análises que iam do que continha no texto até o pensar o cotidiano e problemáticas como: preconceito, racismo, *bullying*, machismo, violência, política, ideologia, homofobia, dentre várias possíveis temáticas que envolvem o dia a dia de todos nós. Pensamos próximo ao que denomina Petit (2008) ao relatar o contato entre o leitor e esse outro proposto no texto:

Nessa leitura, o escritor e o leitor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser. Disse “o escritor” e não “o autor”. E, agora há pouco, para falar do leitor trabalhado por seu encontro com o texto, passamos da leitura em geral para essa experiência particular que é a leitura da obra literária (PETIT, 2008, p. 35).

Nessas rodas de leitura, então, tínhamos uma forma prática de observar a relação leitor/outro (Figura 8). Tal contato se dava de maneira tão intensa que, em várias ocasiões, era necessário parar o debate devido às lágrimas que brotavam no olhar de todos após relatos de uma dura realidade vivenciada por algumas alunas. Aliás, cabe aqui mencionar o quão impactante pode ser o projeto Mulheres Inspiradoras em sua realização. O professor, mais que uma figura de autoridade ou um controlador da discussão, detentor de um saber acadêmico acumulado, deve exercer sua real função numa perspectiva educacional, que é mediar a aprendizagem. Uma das maneiras de atingir tal efeito é por meio da emoção. Torna-se praticamente impossível não estabelecer um forte elo entre sua sala de aula e a própria vida quando nos inserimos em uma proposta pedagógica que busca a emancipação de indivíduos e a mudança de paradigmas, não apenas por parte deles, como do docente que deve ser capaz de ver sua própria ação modificar e ser realmente transformadora. Nesse sentido, acreditamos que o projeto teve sucesso em seu objetivo.

Para fechar os trabalhos e o ano letivo, após leituras tão construtivas, houve a participação de estudantes em um colóquio na Universidade de Brasília (UnB) e na cerimônia de conclusão da 1ª edição do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras. Chegou o momento dos alunos e das alunas apresentarem sua mulher inspiradora. Para tal, seguimos a estrutura já realizada pela

Figura 5



Fonte: próprios autores

Figura 6



Fonte: próprios autores

Figura 7



Fonte: próprios autores

Figura 8



Fonte: próprios autores

professora Gina com a escolha da mulher de sua família ou da comunidade para ser entrevistada e, a partir daí, compor a narrativa pessoal do aluno, retratando a vida desta figura tão importante. Recebemos textos com histórias diversas que apresentaram um pouco da face desse povo que habita a comunidade da Expansão do Setor O – Distrito Federal (DF), a partir de um de seus elementos fundamentais – suas mulheres.

Considerações finais

Baseado no que foi apresentado sobre leitura, escrita e questões de gênero, esse projeto foi um meio que encontramos de fazer alunos e alunas utilizarem a disciplina de Língua Portuguesa como uma das bases para compreensão de si, da sociedade e de sua relação com ela. Observamos que a interpretação é capaz de gerar indivíduos críticos, cidadãos ativos e plenamente competentes nos mais diversos ramos do conhecimento. Com o processo de letramento atingindo seu sucesso, o aluno obteve o esperado na disciplina. Como foi o último ano deles no Ensino Fundamental, pensamos em encerrar essa etapa de suas vidas com um projeto que trouxesse um estudo mais amplo sobre um tema que precisava ser discutido em sala de aula, e o projeto Mulheres Inspiradoras, que já era estudado por nós professores, trouxe exatamente o que queríamos e o que precisávamos para o resultado obtido com esses jovens. Projetos de leitura são fundamentais não apenas para trazer à baila a importância da literatura e da criatividade, como também para auxiliar no olhar que deve recair sobre si e sobre o mundo. Essa é a visão que Petit (2009) faz em algumas de suas análises:

De fato, programas em que a leitura ocupa um lugar fundamental estão atualmente sendo realizados em diferentes regiões do mundo que são cenário de guerras ou de violências, crises econômicas intensas, êxodos de populações ou catástrofes naturais. Na maior parte das vezes, essas experiências têm uma circulação ruim e acabam ignoradas ou subestimadas, não só na Europa (onde a presunção etnocêntrica nos proíbe de considerar que ganharíamos se nos informássemos a respeito do que é empreendido no exterior), mas também a alguns poucos quilômetros de lugares onde são realizadas. E, no entanto, elas são ricas em ensinamentos (PETIT, 2009, p. 12).

O que a professora Gina Vieira Ponte idealizou e realizou em sua primeira proposta do projeto Mulheres Inspiradoras, em 2012, no CEF 12 de Ceilândia, tomou forma, ganhou contornos e expandiu para outros possíveis horizontes. Situações como as encontradas no dia a dia dos e das jovens de comunidades carentes, como a da periferia de Brasília, são situações de vulnerabilidades físicas e sociais que se aproximam com as citadas por Petit (2009) no excerto acima e tornam a prática de projetos emancipadores não apenas importantes, como necessários. Acima de tudo, todas as ações promovidas são base para uma educação transformadora, tal como denomina Hooks (2003):

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente liberadora (HOOKS, 2013, p. 63).

Debater sobre o machismo, sobre a violência contra a mulher, sobre a representação limitada que esta possui em nossa sociedade, sobre o empoderamento feminino, entre outros, foi de fundamental importância pela necessidade de mostrar aos alunos os direitos, a luta e a busca por equidade que, por séculos, fez parte da vida de inúmeras mulheres.

Desta maneira, conseguimos ressignificar a percepção dos e das jovens, auxiliando-os na tentativa de serem protagonistas de suas próprias vidas, algo obtido a partir não apenas de leituras e escritas autorais, mas também de uma mudança de consciência da prática docente, bem como campanhas realizadas na escola visando o combate a qualquer forma de violência, em especial a ocorrida contra a mulher.

O que foi iniciado em nossas experiências e nossas vivências como professores de Português, bem como em nossos alunos, objetivamos que tenha expandido para os demais componentes da comunidade escolar: colegas, gestores, pais e pessoas da comunidade a qual dedicamos nosso esforço – a Expansão do Setor O e o CEF 31.

Notas


¹ De tal modo, o projeto entra em diálogo com o Projeto de Lei nº 1.158/16 que torna obrigatória, nas escolas públicas do Distrito Federal, a valorização da mulher e o combate ao machismo.

Referências bibliográficas

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo** – volume 01. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- _____. **A arte de ler ou como resistir à diversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Olga de Souza. São Paulo: Editor 34, 2013.
- ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Letras e números na gestão escolar

 *Vitória Régia de Oliveira Pires**
*Rosevaldo Pessoa-Queiroz***

Resumo: Este relato aborda a experiência de um projeto concebido, elaborado e executado de modo coletivo e participativo, tendo como objetivo central a conscientização do valor da leitura e da produção textual. Para que o objetivo fosse alcançado, todos os profissionais e parceiros que atuavam na escola, os estudantes e seus responsáveis foram envolvidos. Os números produzidos pela escola no que tange à aprovação, retenção e evasão, bem como as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foram amplamente discutidos durante as coordenações coletivas, que se tornaram espaços de efetiva formação para os professores. Em síntese, as ações foram: (1) identificação das necessidades de aprendizagens com base nos resultados da escola e do IDEB; (2) sensibilização da comunidade escolar; (3) campanha para aquisição de livros; (4) organização das caixas de livros; (5) leitura em sala de aula; (6) elaboração de avaliações multidisciplinares; (7) organização do dia D da escrita; (8) questionário de avaliação. Houve um aumento do IDEB da escola acima do que vinha sendo observado, o que sugere o benefício da integração da leitura e da escrita autoral à rotina escolar.

Palavras-chave: Leitura. Escrita autoral. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Projeto Político-Pedagógico.

**Vitória Régia de Oliveira Pires é licenciada em Letras - Português e respectivas Literaturas pelo UniCEUB (1986) e em Pedagogia pela UCB (1989); especialista em Língua Portuguesa pelo UniCEUB (1993), em Gestão Empresarial (2009) e em Gestão de Recursos Humanos (2010), ambas pela Escola de Administração e Negócios/MBA e em Letramento e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais - Mediadores de leitura pela UnB (2015); mestranda em Psicologia e Educação pelo Centro de Ensino Universitário de Brasília (UniCEUB). Servidora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: vickregia2603@yahoo.com.br.*

***Rosevaldo Pessoa-Queiroz é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Brasília (2000), especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares nos anos finais (2015) pela Universidade de Brasília, mestre em Biologia Animal (2003) e doutor em Ecologia (2008). Servidor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rosevaldo.queiroz@gmail.com*

Introdução

A vida funcional de um professor pode ter uma brilhante trajetória no chão da sala de aula, mas para que tudo transcorra bem é fundamental que haja uma gestão comprometida com o ofício dos ofícios: a Educação. Funções de Coordenação Pedagógica, Supervisão e Direção, além de indispensáveis, são oportunidades de desafio, crescimento e superação. Muito mais que garantir condições favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem, quem está à frente da escola deve esforçar-se para que toda a comunidade escolar desenvolva seu potencial plenamente.

Este relato de experiência reporta-se ao ano letivo de 2015, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia – CEF 12. A escola, inaugurada em 08 de novembro de 1978, pelo então Governador Aimé Lamaison, foi identificada como Escola Classe 14 de Ceilândia, mas a população a chamava, carinhosamente, de Escola Classe Raio de Sol.

Ao longo desses quase 40 anos de existência, em resposta às novas demandas educacionais, a escola passou por mudanças, adaptando-se às necessidades da comunidade local e hoje consolida-se como um espaço de formação.

Os pais ou responsáveis têm a expectativa de que, ao matricularem seus filhos nesta Unidade Escolar, estarão oferecendo a eles a oportunidade de aprender e de conviver em um ambiente ético e inclusivo, que contribuirá para sua formação integral. Já os estudantes, razão primeira do existir da escola, têm a expectativa de conhecer novas pessoas, conquistar amigos, estudar e adquirir conhecimentos, incluindo a ludicidade, que farão a diferença em suas vidas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas deveria trazer práticas pedagógicas de fomento à leitura e à escrita, essencialmente na Educação Básica. Na (re)construção do PPP, a comunidade escolar deveria listar como prioridade educacional as ações que envolvem a leitura e a escrita. O papel de gestores cômicos nesse contexto é essencial, já que seus argumentos, teoricamente embasados, podem unir todos em torno de objetivos comuns: ler e escrever!

Um dos grandes desafios perceptíveis no ambiente escolar, na atualidade, é despertar o interesse dos estudantes pela leitura. O livro, seja um exemplar físico ou digital, tem deixado de ser um objeto de desejo para muitas crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos. O livro chega a ser, para alguns, um objeto estranho.

Quando a criança nasce, a primeira leitura que ela aprende a fazer é ler sua mãe, seu pai, o ambiente onde está inserida. Ela lê, não decifra signos. Lê os sentimentos, as emoções, o tom da voz, os ruídos à sua volta, o cheiro. Segundo o emérito educador Paulo Freire (1989), a leitura do mundo vem sempre antes da leitura da palavra. E nesse ler a vida, a criança cresce e se desenvolve. Chega, enfim, o momento de ir para a escola e aprender a ler as letras para continuar lendo o mundo para além das palavras.

O encantamento inicial com o mundo letrado tende a seguir dois caminhos: o da valorização ou o da indiferença. Qual caminho seguirá o estudante? Vai depender, e muito, de como será conduzido, estimulado e orientado por seus mais diferentes professores. Segundo Bortoni-Ricardo et al. (2010, p.52), “o

indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais”.

Em sua vida escolar, o estudante terá contato obrigatório com a leitura e a escrita. Que valor creditará à leitura? Como perceberá a importância da leitura para sua vida estudantil, pessoal e, no momento adequado, profissional? Como será sua autonomia para escrever? Terá segurança, conhecimento, facilidade ou esquivar-se-á? Independentemente do que aconteça, a leitura e a escrita passarão toda a vida estudantil.

A leitura possibilita a aquisição da maior parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade e suscita nos seus praticantes as mais diferentes emoções. Por meio dela, desenvolve-se a imaginação e o raciocínio crítico. É a chave que permite a quem a pratica entrar em contato com outros cenários, ampliar horizontes, desenvolver a compreensão e a comunicação.

A leitura é tão importante que incentivá-la é compromissado a ser assumido por todos os componentes curriculares, nos diferentes segmentos escolares e por todos os que atuam no ambiente escolar. Se assim o fosse, a quantidade de estudantes egressos da Educação Básica sem fluência na leitura e na escrita, provavelmente, seria menor.

O acompanhamento da prática pedagógica pela equipe gestora é basilar. Ofertar atividades escolares que desenvolvam a autonomia do estudante contribuirão para que ele se torne protagonista do próprio saber, apropriando-se, pela leitura, dos diferentes conhecimentos culturalmente construídos. A equipe técnico-docente deve incentivar e supervisionar essas ações.

A percepção equivocada do que é ler e do que é e para que serve o escrever é comum em escolas onde o hábito de ler e escrever não faz parte da rotina. Nessas escolas, a escrita criativa é secundária em diferentes momentos, ocupando a transcrição o primeiro lugar.

O estudante que não lê tem dificuldades para se posicionar com clareza de intenções diante de situações impostas pelo convívio em grupo. A ele faz falta a argumentação lógica que só o pensar e o refletir podem suscitar.

O leitor crítico vai além da compreensão do texto. Ele consegue ler nas entrelinhas e estabelecer relação entre o que foi lido e o contexto, por isso é importante que as leituras selecionadas pelos professores possibilitem a ampliação do conhecimento da realidade.

O dia a dia da sala de aula é uma fonte inesgotável de possibilidades de leituras, de escritas, de compreensão de que é possível ser ético e cortês na relação ensinar/aprender.

Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 1996, p. 97).

O professor, para ter estudantes com hábitos de leitura e

bom desempenho na escrita autoral, necessita reconhecer a importância de ambas no desenvolvimento pedagógico dos estudantes e na sua própria formação continuada. Se o professor não for um leitor contumaz, terá ele condições de motivar seus estudantes para que se tornem bons leitores, leitores independentes, com segurança para a escrita de textos autorais? Garcez (2012, p. xiii) diz: “Sempre acreditei que, para ensinar a escrever, era necessário viver intensamente o desafio da minha própria escrita”. Pode-se afirmar o mesmo com relação à leitura: quem não gosta de ler não convencerá o estudante a ler. Leitura compulsória não será cumprida nem por imposição.

Ensinar e aprender não são faces da mesma moeda, porque o estudante não aprende com quem ensina, mas com quem aprende. Se o professor é um eterno aprendiz, um pesquisador, o estudante perceberá isso e saberá, mesmo que intuitivamente, que para seu professor estudar e aprender são ações essenciais à formação.

O mundo virtual que permeia todos os ambientes sociais tem sido apontado como culpado pela falta de vontade de ler de crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos. Será essa uma verdade inquestionável? Será que o livro adequado à faixa etária dos estudantes, com temas que despertem neles o interesse e a vontade de ler foram oferecidos? E a possibilidade de ler livremente, sem cobranças, existe? A leitura pode ser em um e-book e a escrita no Word?

Metodologia

O presente relato discorre sobre um projeto que foi desenvolvido durante o ano letivo de 2015, no CEF 12 de Ceilândia que, naquele ano, atendia a cerca de 1100 estudantes do 6º ao 9º ano, distribuídos em 29 turmas e dois turnos.

Apesar do ininterrupto trabalho pedagógico oferecido à comunidade escolar, as práticas do CEF 12 em relação à sistematização da leitura e da escrita não atendiam plenamente ao que preconizava *O Currículo em Movimento da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais* (BRASÍLIA, 2010), em vigência à época. Com o propósito de dar ao termo ensinar um significado muito maior que apenas ministrar aulas, todo o corpo docente da escola foi reunido e convidado a realizar um trabalho de base.

Tendo em mente que o trabalho no âmbito da Gestão Democrática vai muito além de apenas gerir os recursos financeiros de uma unidade escolar, a equipe gestora abriu o ano letivo de 2015 com a perspectiva de rever as práticas pedagógicas. Como todas as ações desenvolvidas na escola devem ser legitimadas pela equipe técnico-docente e percebidas como valorosas pelo corpo discente, os três últimos resultados e metas do IDEB foram a base para a reflexão e para o planejamento das ações a serem implementadas na escola.

A importância, os parâmetros e o porquê da instituição do IDEB foram apresentados. A seguir, os números que a escola havia produzido nos últimos três anos entre aprovados direto, após avaliação final, em Conselho de Classe, com dependência, retidos e taxa de evasão escolar foram discutidos.

Depois desta reflexão, seguiu-se um momento de sensibilização, em um ambiente preparado para tal fim. Uma sala com varais, onde jornais e revistas foram pendurados, pilhas

de livros no chão, em mesas, provas e exercícios para todos os lados, projeção de um texto numa parede, música ambiente e uma dramatização. Todos os profissionais que atuam na escola participaram, incluindo os terceirizados da limpeza e conservação, da cocção de alimentos, da segurança e os que trabalhavam na cantina particular. Todos participaram desse grande momento. Afinal, como diz um provérbio africano: “É necessário uma tribo inteira para educar uma única criança”.

Durante as coordenações seguintes houve a construção conjunta de um projeto com um forte viés para a leitura e produção escrita, a fim de concretizar a importante tarefa de oferecer ao estudante aulas significativas, contextualizadas e que lhe possibilitassem se sentir parte integrante e ativa do ambiente escolar. Desse desejo surgiu o projeto *Ler & Escrever: ação de todos – trabalhando o estudante, formando o professor*.

Uma das ações centrais do projeto seria a aquisição de livros paradidáticos. Como leitura e escrita não são atribuições exclusivas do professor de língua portuguesa, todos os docentes participaram da seleção de títulos para cada turma, considerando o foco de interesse, a faixa etária, a temática etc.

Paralelamente à movimentação na escola, a coordenadora pedagógica, Marlene Nascimento, sugeriu parcerias externas para a aquisição dos livros. Ela mobilizou seus familiares e, por meio deles, apresentou a proposta ao Diretor Regional da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT) que abraçou a empreitada. A ECT entraria como Amigo da Escola e seria feita uma campanha para arrecadação de livros em todas as agências do DF.

Como o eixo temático era leitura e escrita, a equipe técnico-docente optou pela elaboração de provas bimestrais multidisciplinares e temáticas. Cada bimestre letivo teve um tema gerador, que se remetia ao tema central.

Em meados do 2º bimestre, houve uma coordenação por área, com os professores de Língua Portuguesa, para refletir acerca da produção autoral de texto e da correção com orientações para reescrita. Esta não era uma prática comum, mas tudo indicava sua necessidade.

Ao final do ano letivo, foi aplicado um questionário aos estudantes e professores visando colher subsídios que referenciassem, rechassem ou sugerissem novas estratégias para a continuidade do projeto.

Resultados e Discussão

A reflexão do significado do IDEB e da participação de cada um nos resultados consolidados produziu muitos questionamentos no sentido de saber o que poderia ter sido feito para potencializar as habilidades e mitigar as fragilidades. Entre as possíveis justificativas do fracasso escolar, a dificuldade na interpretação de textos e na elaboração de respostas por parte dos estudantes foi unânime. As discussões apontaram para a necessidade de refletir a prática docente também. Afinal, comandos de questões mal elaborados, dúbios ou incompletos podem prejudicar sua interpretação, interferindo diretamente na identificação da resposta correta.

Como fruto deste movimento, houve momentos de estudo nas coordenações coletivas para uma leitura analítica e compreensiva de todo o texto do *Currículo em Movimento*. O

professor só seria capaz de transportá-lo de forma adequada para a sala de aula depois que se apropriasse do seu teor pela leitura.

A campanha de doação de livros em parceria com a ECT foi um grande sucesso! Houve uma bela recepção no dia em que a diretoria da ECT esteve na escola para entregar os livros doados. A campanha estendeu-se aos professores e seus familiares. As doações foram registradas, sempre num clima de festa, alegria e gratidão. Por fim, um trabalho de sensibilização foi realizado com os estudantes e seus pais que custearam, de forma totalmente voluntária, a aquisição dos demais livros.

Os livros foram adquiridos. A cada remessa que chegava à escola, os estudantes iam à sala de coordenação para ver qual era o livro: queriam pegar, ler o título, folhear. Todos os títulos, doados ou comprados, foram catalogados e colocados em 29 caixas, uma para cada turma, ficando sob a responsabilidade do professor-conselheiro. Este foi orientado para que trabalhasse com a caixa de livros em todas as suas turmas. A ideia era que cada caixa pudesse ser lida por todas as turmas. Por exemplo, a caixa da professora de Arte ou da de Inglês, que atendiam a todas as turmas do turno, poderia ser levada para as 15 turmas onde as professoras ministravam aulas, oportunizando o acesso dos estudantes a diferentes títulos.

No dia do lançamento oficial do *Projeto Ler & Escrever*, os responsáveis pelos estudantes foram convidados. Trechos de diferentes livros foram expostos nos murais para recepcioná-los. As caixas de livros foram estrategicamente colocadas na sala de vídeo. Todos foram convidados a ir até lá conhecer o resultado concreto do sonho com eles compartilhado. Buscando garantir a viabilidade do projeto nos próximos anos, solicitou-se autorização dos pais, mães ou responsáveis para que, ao término do ano letivo, as obras pudessem ser incorporadas ao acervo da sala de leitura do CEF 12. Todos receberam um documento detalhando a proposta que, caso concordassem, assinariam e devolveriam. Aproximadamente, 90% dos pais apoiaram a iniciativa.

O início da execução do projeto nas salas foi marcado por uma sensibilização por meio de cartazes espalhados pela escola com os dez direitos do leitor, baseados na obra *Como um Romance*, de Daniel Pennac (1998): 1º - O direito de não ler; 2º - O direito de saltar páginas; 3º - O direito de não terminar um livro; 4º - O direito de reler; 5º - O direito de ler não importa o quê; 6º - O direito ao "bovarismo" (doença textualmente transmissível); 7º - O direito de ler em qualquer lugar; 8º - O direito de ler uma frase aqui, outra ali; 9º - O direito de ler em voz alta; 10º - O direito de calar.

Esse material, certamente, desconstruiu a imagem equivocada de um leitor ideal, padrão. Empoderados por estes direitos, todos os letrados poderiam ler como quisessem, resgatando a liberdade de escolher o que ler e de como exprimir ou não aquilo que foi lido. Parece fora do contexto da educação no seu sentido formal, tradicional e cartesiano, mas uma leitura livre, sem cobrança, apenas a leitura pela leitura, se é possível assim se conceber, é muito mais produtiva do que se pode imaginar. A leitura, muitas vezes vista como um grilhão, é, na verdade, uma chave que abre almas e, mais que isso, abre portas, interfere no destino. Dentre os muitos projetos realizados no CEF 12, poucos tiveram tanto envolvimento de todos os segmentos da escola como o *Ler & Escrever: ação de todos – trabalhando o estudante, formando o professor*.

A falta do bom hábito da leitura pode ser reforçada pelos mais variados motivos. Lamentavelmente, a maioria das escolas não conta com instalações adequadas para o funcionamento de uma biblioteca, tendo apenas uma sala de leitura. Por razões óbvias de logística, a possibilidade de os estudantes frequentarem a sala de leitura era restrita. O fato de o professor levar uma caixa de livros com títulos variados para a sala de aula tem desdobramentos práticos e simbólicos, pois os livros vêm ao encontro do estudante. Esse gesto simples de levar livros é o primeiro passo dado por quem é consciente da importância do ato de ler. O comprometimento do professor conseguiu contornar a limitação física da escola, fazendo de cada sala de aula um ambiente de leitura.

Essa organização permitiu que o estudante pudesse ler várias obras concomitantemente. Houve ocasiões em que estudantes pediram, insistentemente, ao professor para que os deixassem levar o livro para casa, para acabar de ler no final de semana, pedido atendido e comemorado por toda a equipe. Nada como um incentivo constante para aguçar o gosto pela leitura, potencializado pelos diferentes títulos e temas disponibilizados.

A leitura era realizada em dias e horários intercambiáveis para não comprometer o andamento dos conteúdos das disciplinas, especialmente as de menor carga horária. Todos os estudantes tinham um horário semanal dedicado à leitura das obras selecionadas.

A elaboração conjunta das provas multidisciplinares envolveu muito esforço de cada profissional, no sentido de entender o que os demais colegas desejavam que o estudante demonstrasse. Esse exercício resultou em uma maior clareza dos enunciados e dos objetivos das questões propostas. Houve muita troca de experiências. O estudante recebeu uma avaliação com maior grau de refinamento e coerência, muito mais contextualizada e condizente com as avaliações em larga escala como a Prova Brasil. Não saber das respostas corretas é menos grave que não entender o que está sendo perguntado.

As propostas para produção autoral de textos, adequadas ao ano escolar, o formulário para a escrita final e os critérios para correção foram apresentados ao grupo. Analisados os materiais, feitas as alterações sugeridas, partiu-se em busca do "de acordo" de todos. A aceitação da proposta pelos professores não foi algo fácil. Não só os professores de Língua Portuguesa, mas todos os das demais disciplinas foram consultados sobre a necessidade de se realizar essa experiência – a escola toda, ao mesmo tempo, produzindo textos – e sobre o papel de cada um deles, independentemente do componente curricular de atuação, no preparo dos estudantes para esse grande dia. Sem dúvidas, foi uma experiência única.

Aceito o desafio, definiram-se data e horários em que todos os estudantes e seus respectivos professores estariam envolvidos no desenvolvimento das produções de texto. Essa foi uma das ações do projeto interdisciplinar que mais impactou e alterou a rotina dos professores e dos estudantes. Os temas propostos eram todos voltados para a importância da leitura e os estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar um momento ímpar na escola: todos concentrados lendo e escrevendo.

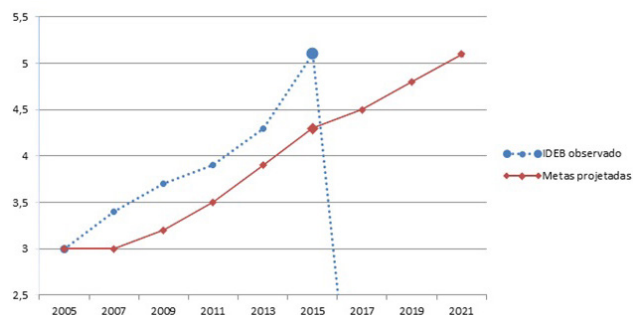
A mudança na rotina de avaliação de todas as turmas nos dois turnos criou uma atmosfera mais receptiva à leitura, à interpretação de textos e à elaboração de respostas. Como era uma ação generalizada, adotada como procedimento padrão, o estudante não tinha pressa para terminar a prova bimestral. Essa estratégia contribuiu para que o estudante aprendesse a realizar uma avaliação com a tranquilidade necessária. A Prova Brasil foi aplicada em novembro, dentro de um contexto com maior probabilidade de aferir resultados mais realísticos.

É quase impossível mapear ações e resultados com precisão em atividades multifatoriais como a educação. O Gráfico 1 apresenta a evolução da nota do IDEB do CEF 12 ao longo dos anos, bem como as projeções das metas a serem alcançadas.

A escola apresentava um crescimento médio de 0,325 pontos a cada nova avaliação. Não se pode garantir que o incremento do IDEB da Unidade Escolar em oito décimos é fruto do referido projeto. No entanto, por razões ainda mais robustas, levando-se em consideração o escopo do trabalho desenvolvido por todos, não se pode refutar a hipótese de que a execução do projeto e a seriedade com que foi conduzido pela equipe técnico-docente foram determinantes no alcance deste score. No contexto estadual, o Distrito Federal não apresentou crescimento na média. A escola ainda não chegou ao patamar mínimo da nota seis, é verdade, mas o processo revela-se mais importante que o resultado em si. Vale ressaltar que o projeto não visava a um aumento do IDEB, mas ao resgate do potencial dos estudantes que se perde em meio às reclamações e esquivas dos que deveriam ser mediadores. Se o estudante, efetivamente, progride no conhecimento, nos bons hábitos e atitudes, qualquer medida ou nota fica em segundo plano.

Os resultados positivos alcançados nos questionários sugeriram que Projeto *Ler & Escrever* fosse incluído no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, em vigência para o triênio 2014-2016. A equipe viu esse trabalho como uma das diversas formas de cumprir a missão, coletivamente construída. Cabe ressaltar a importância da apropriação do conteúdo do PPP pela comunidade escolar, pois não basta saber que ele existe, é preciso dar-lhe vida, caso contrário será mero cumprimento de burocracia, letra morta, estéril.

Gráfico 1. Evolução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia-DF ao longo dos anos



Fonte: INEP

Considerações Finais

Estar à frente de uma unidade escolar, integrando a equipe gestora, exige uma capacidade significativa de liderança, de articulação e de harmonização. A comunidade escolar tem expectativas e interesses múltiplos. Por isso, é preciso ter um norte, uma orientação. Quanto mais próximo da realidade da escola, mais poderoso é o PPP. A parceria com os pais ou responsáveis pelos estudantes é fundamental. Tê-los na escola, participantes, atuantes e cientes do que nela acontece minimiza conflitos, dissipa desconfiças, apoia o professor, ampara o estudante, dá vida à educação na sua acepção mais ampla. Esta experiência vivenciada na concepção, execução e acompanhamento de todas as etapas do Projeto *Ler & Escrever* foi, indubitavelmente, enriquecedora para todos.

O programa Bom Dia Brasil¹, exibido em 25/4/2018, apresentou uma projeção preocupante: “na próxima década, sete em cada dez estudantes concluintes do ensino médio não terão conhecimento básico em português”. Isso reforça que a implementação de um projeto de leitura e escrita é mais que recomendação. Replicar essa experiência é apenas uma questão de decisão.

Acreditar no potencial do estudante e experimentar novos projetos é o primeiro passo para oferecer educação pública e gratuita de qualidade para todos. Uma boa safra não resulta de uma receita mágica, tudo começa na confiança e na liberdade do semear. Este relato termina com o desejo de que a *leitura* seja a lei a ser implementada em todas as unidades escolares da SEEDF. ■

Notas


¹ Disponível em <https://globoplay.globo.com/v/6688287/>, acesso em 25/4/2018.

Referências bibliográficas

- BRASÍLIA, Governo do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. GDF/SEEDF, 2010.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- GARCEZ, Lucília H. D. C. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, selo Martins, 2012 (Coleção ferramentas).
- PENNAC, Daniel. **Como um Romance**. Tradução de Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Projeto Mulheres Inspiradoras: Literatura como exercício de liberdade

 *Dilvanice Santana de Carvalho Andrade **
*Luana Viana Lima Chaves ***
*Denise Fetter Mold ****

Resumo: O presente relato mostra a aplicação do projeto Mulheres Inspiradoras em uma escola pública de ensino médio de uma Região Administrativa do Distrito Federal. Sob a perspectiva da Pedagogia de Projetos, as atividades do programa foram aplicadas em sala de aula presencial, como aprofundamento das leituras de obras de autoria feminina, das discussões e dos trabalhos propostos. Também foi utilizado o software Classroom, como estratégia de inclusão digital e apropriação das novas tecnologias em sala de aula, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, para alunos do 1º ano do ensino médio, nas disciplinas de Português e Parte Diversificada – PD.

Palavras-chave: AVA. Aprofundamento pedagógico. Projeto Mulheres Inspiradoras. Pedagogia de Projetos.

* *Dilvanice Santana de Carvalho Andrade é licenciada em Pedagogia e Letras Português / Inglês. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: andradedilvanice@gmail.com.*

** *Luana Viana Lima Chaves é licenciada em Matemática. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: luadf_10@hotmail.com.*

*** *Denise Fetter Mold é pedagoga orientadora educacional da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: fettermold@gmail.com.*

Introdução

“Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Paulo Freire)

O projeto Mulheres Inspiradoras é resultado de uma experiência exitosa da professora Gina Vieira Ponte, que, em 2014, numa escola pública de Ceilândia, partiu da observação comportamental de suas alunas nas redes sociais e resolveu apresentar-lhes outras referências femininas diferentes das impostas pela mídia. Mulheres que se destacaram não como ícones de beleza ou por performances e atributos físicos agradáveis aos olhos masculinos, mas pela contribuição para uma sociedade mais justa e igualitária, legado para outras mulheres.

As reflexões ora explicitadas foram feitas quando da aplicação desse projeto no Centro de Ensino Médio (CEM) 01 do Riacho Fundo I, que nos atraiu como uma experiência bem sucedida. A escrita deste relato é baseada na experiência de três profissionais da educação, sendo uma professora de Matemática, uma Orientadora Educacional e uma professora de Língua Portuguesa, conforme exigência do projeto. Cada uma contribuindo com suas experiências e baseadas em seus distintos tempos de docência, o que possibilitou um trabalho rico numa abordagem interdisciplinar.

Esse programa chamou-nos a atenção não somente pelo fato de ter sido um projeto pensado no chão de uma escola pública de periferia por uma professora ativa e sensível às necessidades urgentes dos seus estudantes, sobretudo das estudantes, portanto uma realidade não muito diferente da que atuamos, mas também pelo fato de trazer na ementa do edital de seleção uma proposta que objetivava um trabalho com textos literários, cujos destaques eram: Carolina Maria de Jesus, com seu “Quarto de despejo”, dando voz à gente marginalizada da favela de Canindé em São Paulo; Cora Coralina, mulher humilde que criou sozinha os filhos, desprovida de recursos materiais capazes de lhe suprir as necessidades, mas tomou as rédeas da sua própria vida produzindo e vendendo doces pelos “Becos de Goiás”, passando depois a produzir poemas tão doces quanto os doces que fazia; e, também, Cristiane Sobral, mulher, negra, poetisa, atriz, professora, militante, que com versos delicados e profundos denuncia o racismo e outras formas de discriminação, dentre outras obras de autoria feminina.

A proposta seria o trabalho com as obras dessas e de outras autoras fomentando a discussão acerca de gênero, objetivando não só dar visibilidade a essas mulheres a partir do estudo das suas biografias, mas trazer à tona a história de luta e superação de cada uma delas, além de oferecer aos estudantes e, principalmente às estudantes, referenciais femininos positivos buscando uma possível identificação com as histórias de vida das mulheres próximas: mães, avós, irmãs, enfim, mulheres inspiradoras.

Literatura como exercício de liberdade

O programa Mulheres Inspiradoras trabalha dentro da perspectiva da Pedagogia de Projetos, que, amparada na

metodologia de sequências didáticas, visa a dar autonomia ao estudante tornando-o protagonista da própria aprendizagem e possibilita ao professor o trabalho como mediador. Nesse sentido, o papel do professor deixa de ser o de mero transmissor de informações e evolui para um facilitador da aprendizagem do estudante. Aceitar desenvolver as atividades do programa no ensino médio exigiu também ter coragem para enfrentar alguns desafios. O primeiro deles foi a quebra da resistência de alguns estudantes, reação normal para quem cursou todo o ensino fundamental em escolas que priorizaram o conteúdo e para quem a imagem do professor facilitador ainda não é vista com bons olhos. Para esse estudante o papel do professor, sobretudo o de Língua Portuguesa, é falar durante cinquenta minutos de aula expositiva e depois aplicar atividades maçantes de gramática ou análise de textos aleatórios no livro didático. Esse adolescente chega à etapa final da sua formação básica ansioso com as provas seletivas que o aguardam fora dos muros da escola e muitas vezes vê uma metodologia diferenciada como um entrave para seu aprendizado.

Nesse contexto surge o programa, cuja proposta não tem a pretensão de ser uma receita pedagógica a ser seguida passo a passo, nem funcionar como uma “camisa de força”, que, numa estrutura engessada, poda docentes e estudantes. Muito pelo contrário, embora tenhamos recebido todo suporte e orientação necessários à formação, dentro do programa ambas as personagens envolvidas no ato educativo têm total autonomia na construção da aprendizagem. Não se propõe tampouco um exercício de militância feminista, conforme insinuado por alguns estudantes para justificar o total desinteresse pela leitura e demais atividades, no entanto o compromisso maior foi o de se desenvolver o senso crítico através da leitura com vistas à produção escrita e assim despertar o ser político em cada jovem, uma vez que educar não deixa de ser um ato político.

Também é primordial nesse trabalho dar condições ao estudante de assumir sua posição como ser social e histórico, pensante e comunicativo, que é umas das tarefas mais importantes da prática educativa, segundo Paulo Freire (FREIRE, 1990). Portanto, o trabalho com literatura, no caso a literatura de autoria feminina, tornou-se mais significativo e mais atraente, na medida em que os estudantes tomaram ciência dos objetivos bem definidos visando à leitura e ao desenvolvimento do pensamento crítico para uso em situações reais. Sendo assim, todos os objetivos, bem como todas as etapas a ser seguidas ao longo do processo, foram previamente esclarecidos.

Conforme dito anteriormente, a leitura das obras de autoria feminina e o desenvolvimento da metodologia proposta pela professora idealizadora do programa fogem à interpretação simplista de propagar uma ideologia feminista. Esse trabalho pautou, acima de tudo, o respeito à pessoa humana, independente de gênero, pois propôs um olhar mais crítico de cada jovem para a história de vida dessas e de outras mulheres, histórica e culturalmente invisibilizadas, buscando assim, a identificação e valorização das mulheres mais próximas. Dessa forma, a literatura estaria cumprindo sua função político-social que é levar o educando à conscientização, à crítica, à denúncia e consequentemente a uma possível transformação da realidade. É a educação para a transformação social, grande compromisso do programa Mulheres Inspiradoras.

Letramento: Da oralidade à escrita autoral

Desde o início houve uma preocupação com a produção oral como atividade prévia às atividades de leitura e produção escrita. Então, quando da apresentação dos livros que seriam trabalhados, foi solicitado aos alunos que fizessem pesquisa da história das autoras como preparação para um seminário. Paralela a essa pesquisa, as aulas pautaram-se num trabalho de orientação para produção de roteiro de apresentação oral, seguido da orientação para confecção de cartazes e folders com escrita autoral da biografia das mulheres inspiradoras a partir da pesquisa. Essa sequência de atividades culminou na apresentação dos seminários, ocasião em que foram apresentadas a vida e a obra das mulheres pesquisadas, num trabalho muito rico e bem elaborado pelos estudantes, que superaram as nossas expectativas, utilizando além dos cartazes e folders, recursos como slides e vídeos caseiros produzidos por eles mesmos.

Iniciou-se então a leitura dos livros doados à escola pelo programa, a saber: “Eu sou Malala” de Malala; “Quarto de despejo” de Carolina Maria de Jesus; “Não vou mais lavar os pratos” e “Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz” de Cristiane Sobral; e “O diário de Anne Frank” de Anne Frank. Para não nos delongarmos muito, iremos descrever apenas a experiência com três dessas obras.

O primeiro texto trabalhado foi “Não vou mais lavar os pratos” de Cristiane Sobral, livro cujos poemas proporcionaram momentos emocionalmente intensos, pois além da exploração dos elementos que conferem musicalidade a esse gênero textual como rimas, ritmo e o uso da linguagem figurada, houve também a abertura ao debate, em rodas de conversa, acerca dos preconceitos de gênero, raça e cor sugeridos pelos versos contundentes da autora, o que resultou na produção autoral de poemas e dos relatos de experiência, para compor o diário de bordo, outra atividade escrita paralela ao trabalho em sala de aula. O impacto dessa experiência de leitura para os estudantes pode ser conferido nos trechos abaixo, extraídos de suas produções escritas.

E o mais importante é que ela nos deixa de ensinamento que todos nós somos iguais, o que nos diferencia é a cor, mas isso é apenas um mero detalhe que não tem poder de fazer ninguém ser melhor ou pior. (Estudante A)

Fala da liberdade, da igualdade, cada verso é sentimento, talvez o da escritora, ou o seu, que se identifica com o de Cristiane Sobral. Uma aula inteira é pouco para ler poemas como esses. Antes da leitura tinha uma expectativa sobre esse livro “Não vou mais lavar os pratos”, pensei que iria ler sobre uma mulher cansada da vida, mas me surpreendi ao ver que essa mesma mulher colocava seus sentimentos ali, expressava o que talvez muita gente sinta, mas não fale... (Estudante B)

Aquela poesia
Poesia de empoderamento
Poesia de sentimento
Poesia que vai nas entranhas da alma
Poesia que enriquece meu ser
E meu saber
A aula que dá gosto

Que além de ir para a cabeça
Foi para a boca
Que dá prazer
Prazer de mastigar cada palavra
Não sei se senti gosto de conhecimento
Ou senti gosto de pipoca
Ah, se o conhecimento fosse pipoca
Seria uma pipoca agridoce
Com o melhor gosto
Enriqueceria todo ser
Enriqueceria de saber
Porque conhecimento
Poesia também é
(Estudante C)

Iniciamos então os preparativos para receber Cristiane Sobral no Encontro Leitor e Escritor. Propomos a produção de questões acerca da sua vida e do processo de criação de poemas e livros, perguntas que foram lidas durante uma conversa descontraída com a poetisa e que foram prontamente respondidas num encontro regado a muitas histórias, músicas, poesia e grandes emoções. Finalmente foram produzidos relatórios contando o impacto da experiência de receber para uma conversa a autora mais próxima em todos os sentidos, uma vez que houve identificação muito grande de várias estudantes não só com o discurso dos poemas, mas também com a história de vida de uma autora negra e de origem humilde.

O encontro com Cristiane Sobral... deu certo ar de importância, a Cristiane sem perceber tirou um grande peso de mim, ela me mostrou como ser uma autora mais próxima em todos os sentidos, uma vez que houve identificação muito grande de várias estudantes não só com o discurso dos poemas, mas também spertou e pisoteou o racismo. Ela pra mim é muito importante. Passei a admirá-la. (Estudante D)

Na sequência, a leitura do “Diário de Anne Frank” proporcionou aos estudantes a identificação direta com a protagonista, esta que também é jovem e sofre com os horrores da guerra, mas procura na escrita uma fuga dessa realidade brutal em que vive. Esse momento é propício para o trabalho com a estrutura do relato pessoal e do gênero diário. Houve intensa exploração do gênero narrativo em primeira pessoa, elementos como tempo cronológico e psicológico e também do ambiente social. É momento também para a atualização do diário de bordo com o registro dos fatos no dia a dia e da identificação da estrutura textual.

A última leitura acontece com Carolina Maria de Jesus, em seu “Quarto de despejo”, os estudantes e as estudantes identificam na protagonista a mãe ou a avó trabalhadora, que contribui para a manutenção da família ou até mesmo aquela que sozinha, supre as necessidades dos filhos. É a literatura como a recriação da realidade, da própria realidade. A literatura apresentando Carolina, mãe solteira, lutando pela sobrevivência e por um mínimo de dignidade para si e para os filhos. Carolina que poderia ser, talvez, a mãe lavadeira, diarista, professora ou qualquer mãe, que também nos dias atuais se vê sozinha na difícil missão de educar e manter os filhos. Esse transporte ao mundo fantasioso de uma narrativa ficcional já seria uma

viagem deslumbrante, que dirá da leitura do cotidiano de uma mulher que foi real, que viveu e superou todas as dificuldades por que passam uma mãe sozinha, negra e favelada? É provável que ao ler o “Quarto de despejo”, os estudantes e as estudantes tenham enxergado o quanto de força existe na alma feminina, como também é possível que tenham identificado todas as Carolinas que povoam suas vidas e tenham reconhecido a importância da leitura e da escrita para a transformação da realidade e superação de dificuldades, como acreditava Carolina Maria de Jesus.

Sendo assim, Carolina Maria de Jesus representa todos e todas que veem na leitura e, conseqüentemente, na escrita meios para denunciar as mazelas de uma parcela excluída da sociedade, abandonada à própria sorte. O relato de experiência e a pesquisa acerca da mulher inspiradora surgem nesse momento, quando muitos voltaram os olhos para uma mulher importante do seu convívio. Os estudantes foram orientados a produzir a história conhecida da mulher inspiradora de suas vidas com os fatos considerados significativos e dignos de admiração. Em seguida passaram à produção de questionamentos acerca de detalhes desconhecidos dessa história. Foi aí que se iniciou um trabalho de coleta de dados relevantes para o registro da história da mulher referência de cada um. A partir dessas questões, a orientação foi para que se criasse um roteiro para a entrevista oral. Em seguida eles foram a campo para entrevista oral propriamente dita que foi gravada em áudios e vídeos e registrada por escrito. De volta à sala de aula o próximo passo foi a transcrição dos dados coletados e finalmente a produção da história da mulher inspiradora de cada um, com a adaptação dos dados para um relato em 3ª pessoa.

Na sequência houve a revisão das histórias e trocas entre os estudantes para a leitura. Esses foram os destaques dessa etapa do trabalho, que culminou na exposição de todas as histórias escritas para leitura e ciência de todos.

Multiletramento: O desenvolvimento do pensamento crítico no ambiente virtual

O tempo em sala de aula tornou-se insuficiente para explorar a riqueza de todo o material que tínhamos disponível, além dos textos impressos havia uma quantidade considerável de vídeos, documentários, músicas e outros tantos textos multimidiáticos. Isso levou-nos à abertura de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), o que se tornou possível graças às orientações recebidas sobre o “Google Classroom” na formação do programa, ocasião em que aprendemos sobre o uso consciente da internet e redes sociais, sobre a criação da conta, como usar suas ferramentas digitais e sobre o monitoramento das salas virtuais. Criamos uma sala virtual para cada sala de aula física e cadastramos o e-mail de cada estudante, através desse e-mail era feito o retorno de todas as atividades realizadas no AVA. Nesse espaço virtual, continuamos “dando aula”, porém de forma menos informativa e mais gerenciadora, utilizando as possibilidades oferecidas pelas tecnologias informativas (MORAN, 2018).

A aceitação por parte dos estudantes foi quase unânime, com exceção apenas de poucos que não dispunham

de computador em casa, mas esse problema foi resolvido possibilitando o acesso em sala de aula através do celular, outras vezes usamos o retroprojetor e o *notebook*, e tantas outras vezes fizemos esse acesso no laboratório de informática, para que nenhum estudante se sentisse excluído das atividades.

Nas salas virtuais, paralelamente ao trabalho com leitura e escrita em sala de aula, promovia-se a discussão de temas relacionados à temática do programa como o documentário “Lei Maria da Penha”, alguns vídeos sobre racismo, HQs sobre relacionamentos abusivos na adolescência, entre outros. Segundo Coscarelli (2016), essa inclusão é necessária, pois trata-se de uma pedagogia que valoriza e reconhece o universo multimidiático. Para o autor, a leitura do texto digital exige do leitor todas as habilidades necessárias para a leitura do texto impresso. Portanto, esse trabalho era pautado na leitura dos textos na sala física e na sala virtual, na exibição de vídeos, nos depoimentos e sempre com a mediação das três professoras envolvidas.

O primeiro módulo trabalhado foi o “Netiqueta”, que tratava das regras de acessos ao ambiente virtual. Esse conteúdo foi amplamente discutido em sala de aula em forma de rodas de conversas ou debates. Nessa ocasião foram explorados alguns textos e também estabelecidas algumas normas específicas para o nosso AVA. O primeiro texto produzido para postagem nesse ambiente foi a carta de apresentação com dados como nome, ocupação, sonhos, filmes e músicas prediletos, experiência de leitura e expectativas quanto ao trabalho com o projeto. Os estudantes acessavam segundo as normas estabelecidas, liam as orientações, produziam o texto numa página do Word e postavam. O retorno era feito para cada um no e-mail cadastrado.

Na sequência foram abertos mais três módulos de aprendizagem, em cada um foi disponibilizado um texto, seguido de um vídeo, ou uma animação sobre o tema, e um fórum de participação. No fórum todos eram convidados a se posicionar de maneira crítica sobre a temática discutida. Essa interação era feita num momento pré-estabelecido. Havia a participação de vários alunos na discussão, inclusive daqueles que jamais se pronunciavam durante as aulas, e então se revelavam bastante participativos. Esse momento era sempre mediado pelas professoras. Ao final de cada módulo, cada estudante deveria escrever um texto de opinião a partir de tudo que foi discutido. Esses acessos sempre aconteciam à noite, após as aulas na escola.

O resultado desse trabalho foi muito positivo tanto do ponto de vista da construção e apropriação de conceitos - como tópico frasal, ideia central, ponto de vista e argumentos de apoio que foram trabalhados na prática antes mesmo de serem apresentados em aulas expositivas -, quanto do ponto de vista da inserção digital. O programa possibilitou tanto aos alunos quanto às professoras envolvidas uma experiência muita rica num meio até então obscuro, e por isso mesmo evitado por ambos. Ao final pôde-se perceber a grande riqueza e amadurecimento das colocações feitas pelos estudantes diante de tudo o que foi discutido.

Considerações finais

Nosso trabalho buscou em toda sua extensão o desenvolvimento de uma criticidade maior por parte dos estudantes a partir da leitura de obras de autoria feminina e da interatividade nos debates, além de atividades diversificadas em dois ambientes de aprendizagem. Buscou-se o empoderamento e a mudança de atitudes dos estudantes, baseando-se em atitudes simples de respeito às colocações de cada um nos debates e nas trocas de experiências, proporcionados pelos momentos de fala ou de exposição escrita em que se podia falar e argumentar sem a preocupação com o julgamento. Essa mudança foi observada no decorrer das

atividades produzidas e foi visível também no comportamento da maioria dos estudantes contemplados. O quadro que se apresentava no início, em que meninos ofendiam meninas com palavras depreciativas ou de meninas que se sentiam reprimidas pela aparência por não ter o corpo ou cabelo dentro dos padrões ditos perfeitos pela mídia, foi aos poucos se modificando. E, mesmo após o término das atividades, observa-se a partir das colocações orais e escritas que os alunos participantes entenderam e internalizaram de maneira profunda os objetivos do programa, transformando-se em agentes multiplicadores para os colegas que não participaram, para suas famílias e para seus amigos. E temos a certeza de que isso continuará ao longo de suas vidas. ■

Referências bibliográficas

- COSCARELLI, Carla Viana [org.]. **Tecnologias para aprender**. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, leitura da palavra. Donaldo Macedo - Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1990.
- MORAN, J.M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. Disponível em <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/moran.PDF>>. Acessado em: 20 abril 2018.

Bibliografia consultada

- LIBÂNEO, J. C; SANTOS, A. (orgs.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.
- PALOFF, R. M. e PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**, 13, 2007, Curitiba. Anais. Curitiba: ABED, 2007. 10p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>>. Acesso em: 13 abril. 2018.
- RIGO, K. de A; DIETRICH, M; VALÉRIO, P. da S. **A dinâmica interacional em salas de aula virtuais: recursos de oralidade nos materiais didáticos escritos**. Passo Fundo, RS, Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v17n3/1518-7632-ld-17-03-00349.pdf>>. Acessado em: 20 abril 2018.
- ROJO, R. e MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- SILVA, M. PESCE, L. e ZUIN, A. (orgs.). **Educação On-line**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Eixos transversais e Ensino: O projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da Educação

 Gina Vieira Ponte de Albuquerque *

Resumo: O presente relato apresenta a proposta do projeto Mulheres Inspiradoras, uma iniciativa desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental do DF. A partir da perspectiva da educação em e para os Direitos Humanos, o projeto se orientou pela proposta didático-metodológica da Pedagogia de Projetos. A iniciativa teve como alguns dos seus princípios orientadores: a promoção da valorização da mulher, o estímulo ao protagonismo do estudante, a concepção do professor como intelectual transformador e autor da própria prática, o fomento à leitura de obras produzidas por mulheres e o trabalho com a escrita e a reescrita.

Palavras-chave: Projeto Mulheres Inspiradoras. Pedagogia de Projetos. Educação em e para os Direitos Humanos.

* Gina Vieira Ponte de Albuquerque é graduação em Letras e Respectivas Literaturas pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Educação à Distância, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar e em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais pela Universidade de Brasília, e mestranda em Linguística pela UnB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Contato: mulheresinspiradoras2014@gmail.com.

Introdução

Minhas concepções sobre educação sempre estiveram relacionadas à ideia de transformação social, tanto em razão da visão bastante positiva de meus pais sobre a escola quanto em razão de uma experiência transformadora que vivi no contexto escolar ainda menina, quando minha professora da 2ª série primária me acolheu e integrou ao processo de ensino de modo realmente verdadeiro. A partir dessa experiência significativa, passei a cultivar o sonho de ser professora e, aos 17 anos, já havia concluído o 2º grau no magistério.

Ao longo de anos, desenvolvi meu trabalho como professora da educação básica sem grandes problemas até que, em um dado momento, passei por um longo processo de adoecimento que me afastou das salas de aula. Passei dez meses enfrentando a angústia da depressão, tentando compreender o que havia me levado para aquele lugar e para aquele estado de ânimo. Após várias reflexões, fui percebendo que o meu adoecimento estava relacionado, em certa medida, ao meu contexto de trabalho. Eu sentia dificuldades para estabelecer conexão com os estudantes. Eu os percebia apenas fisicamente na escola, alienados de tudo o que era proposto para eles. As condições de trabalho às quais eu estava submetida, a sobrecarga de turmas, a carga horária extenuante, tudo cooperava para que eu me sentisse triste, desmotivada e sem esperanças. Entendi, a partir disso, que eu havia chegado a um limiar: ou abandonava a profissão e buscava outro caminho que me proporcionasse maior satisfação ou seguiria fazendo aquilo que eu havia escolhido fazer, mas de modo mais feliz.

Escolhi a segunda alternativa porque compreendi nesses exercícios de reflexão que o meu lugar é no chão da escola, na sala de aula. Mas entendi também que minha formação até ali estava sendo insuficiente para ajudar-me a lidar com todos os desafios que estavam sendo postos a mim no exercício do magistério. A partir desse ponto, decidi reinventar-me. Entendi que precisava fortalecer minha formação e matriculei-me em vários cursos de extensão e em duas especializações promovidas pela Universidade de Brasília (UnB). Tornei-me especialista em Educação a Distância, em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar pela UnB, e participei do curso Gestar Português, Tecnologias na Educação, e do curso Alfabetização e Linguagem, além de um curso de extensão e de uma especialização sobre Juventude, Diversidade e Convivência Escolar promovidos pela Secretaria de Estado de Educação em parceria com o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE.

Depois dessas vivências, meu olhar para o espaço escolar e para o fazer pedagógico foi transformado e eu comecei a perceber de modo mais crítico a ausência de práticas consistentes e sistemáticas de fomento à leitura e à escrita autoral e uma grande recorrência de tarefas escolares muito associadas a cópias do quadro e cópias do livro didático. A partir dessas percepções, compreendi que precisava reinventar-me como educadora. Concluí que dentre as várias mudanças que eu deveria trazer à minha prática pedagógica, eu precisava aproximar-me das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Nesse sentido, criei uma página em uma rede social para interagir com os estudantes e conhecer os conteúdos postados

e acessados por eles. Em certa ocasião, deparei com um vídeo produzido e postado por uma estudante de 13 anos, no qual ela se apresentava trajando roupas que expunham seu corpo. Ela dançava uma música com forte apelo sexual e executava uma coreografia com gestos erotizados. Observei que por aquela publicação a menina havia obtido muitas visualizações e “curtidas”. Notei também que alguns comentários ao vídeo eram ofensivos e depreciativos e traziam um conteúdo misógino e machista. Para a minha surpresa, a estudante não percebeu nos comentários nada que a ofendesse, ao contrário, sentiu-se valorizada e passou a fazer outras postagens, cada vez mais provocantes.

Fiquei incomodada com o fato de uma menina de 13 anos se expor dessa forma nas redes sociais, em especial no Facebook, onde há a possibilidade de enormes danos, sem se dar conta dos riscos a que se expunha. Realizei, então, algumas pesquisas sobre o tema e descobri que aquele comportamento adotado pela estudante chama-se *sexting* e refere-se a uma prática cada vez mais recorrente entre jovens, de postar as próprias imagens e vídeos contendo teor sexual. Concluí que uma das explicações possíveis para o comportamento daquela menina é que, como ser sócio-histórico que é, ela estava reproduzindo um referencial de mulher celebrado pelas grandes mídias, no qual a mulher é valorizada apenas pelo quanto corresponde a um determinado padrão de beleza estética ou pelo quanto é sexualmente desejável. O que aquela menina buscava era pertencimento, valorização e reconhecimento como mulher a partir desses referenciais. Notei, também, que muitos adolescentes adotam a prática do *sexting* por modismo, sem proceder a uma análise mais reflexiva das próprias atitudes.

Decidi, então, sistematizar um projeto que permitisse aos meninos e às meninas refletirem de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade e, principalmente, que os permitisse ampliar seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral. O projeto concebido por mim teve como objetivo principal proporcionar aos alunos e alunas a possibilidade de discussão e reflexão sobre as temáticas: a representação da mulher na mídia, cyberviolência, violência contra a mulher e equidade de gênero, a partir de práticas pedagógicas pautadas pela pedagogia de projetos e que privilegiassem a leitura, a produção de textos autorais e o protagonismo juvenil. O projeto foi realizado em duas edições, em 2014 e 2015, no CEF 12 de Ceilândia com 12 turmas do 9º ano, dentro do componente curricular PD. À época, a supervisora pedagógica, professora Vitória Régia de Oliveira Pires, atuou como grande colaboradora na realização da iniciativa.

O princípio básico que norteou o projeto foi: se as meninas e os meninos estão tomando para si o referencial feminino da mulher reduzida a objeto sexual, uma intervenção possível seria oferecer outros referenciais femininos para que eles e elas pudessem se inspirar. Assim, surgiu o *Projeto Mulheres Inspiradoras*, que teve como principais ações o estudo da biografia de dez grandes mulheres, a leitura de seis obras escritas por mulheres e a produção de um texto autoral, escrito em 1ª pessoa, no qual os estudantes foram convidados a escrever a história de vida de uma mulher do seu círculo social que eles considerassem a mais inspiradora de todas.

A seguir, apresentarei em tópicos, de forma mais detalhada, as diferentes etapas do projeto.

1. Diário de Bordo: escrita e valorização da voz do estudante

Depois da realização do diagnóstico, no qual mapeei aspectos relevantes relacionados à leitura e à escrita autoral dos/das estudantes, dei início às ações do projeto de forma sistemática. Para oferecer mais oportunidades ao exercício da escrita autoral, adotei o Diário de Bordo, a partir do qual, a cada aula, um estudante procedia ao registro de todas as atividades que estavam sendo realizadas em sala de aula. A orientação era que eles fizessem um rascunho e, ao chegar em casa, passassem o rascunho a limpo, tendo em vista as orientações já trabalhadas em aulas anteriores. As orientações foram dadas a partir das demandas identificadas na etapa inicial de diagnóstico, na qual os estudantes elaboraram uma carta de apresentação. Nesse relato que eles faziam era solicitado também que eles se pronunciassem fazendo uma avaliação do dia de aula, de como os conteúdos trabalhados naquele dia foram percebidos ou apreendidos por eles, o que acharam das atividades propostas, entre outros aspectos sobre os quais eles poderiam posicionar-se.

Depois que produziam o texto e o entregavam, eu o avaliava e o estudante recebia uma ficha de avaliação na qual eu registrava os aspectos positivos observados no texto e quais dificuldades o estudante precisaria sanar. Essa ficha ficava em posse do estudante e seria um material para orientá-lo na elaboração da próxima produção textual que ele fosse realizar. E eu, a partir da leitura do registro dos estudantes, tinha um feedback muito valioso sobre o meu trabalho.

2. O estudo da biografia de dez grandes mulheres a partir de metodologias de aprendizagem mais ativas

A segunda etapa do projeto foi o estudo das biografias de dez mulheres consideradas inspiradoras por terem realizado grandes feitos em favor da humanidade. A seleção incluiu mulheres jovens como Malala e Anne Frank, mulheres idosas como Cora Coralina, mulheres brancas como Zilda Arns, mulheres negras como Rosa Parks, mulheres com pouca escolaridade, como Carolina Maria de Jesus, mulheres da academia como Nise da Silveira e Maria da Penha.

Para afastar-me do modelo educacional instrucionista, eu defini que o trabalho seria realizado privilegiando o protagonismo dos estudantes e metodologias de aprendizagem ativa. As turmas foram organizadas em grupos, totalizando dez grupos com quatro estudantes em cada turma. O objetivo era organizar as equipes para partirem para a próxima etapa, que seria o estudo das biografias visando à elaboração de uma exposição oral, um folder e um cartaz informativo, feitos de acordo com critérios negociados em sala de aula.

Ainda tentando me afastar do tradicional modelo de aulas expositivas, eu levei para a sala de aula um texto básico que apresentava a biografia das dez mulheres e orientei os estudantes a ampliarem os conhecimentos sobre as personalidades selecionadas a partir da realização de outras pesquisas. A inexistência de um laboratório de informática e de outros recursos tecnológicos na escola dificultou muito o trabalho.

Para resolver o problema, eu orientei os estudantes a enviarem para a minha página no Facebook, por mensagem *in box*, os materiais que eles julgassem interessantes e para os

quais estivessem solicitando as minhas orientações. Além disso, combinamos que, na medida do possível para cada um, eles deveriam levar para a sala de aula, impressos, os materiais que considerassem mais relevantes. Dessa maneira, eu atendia aos grupos que traziam os materiais e acompanhava tanto a pesquisa quanto a preparação para a exposição oral e elaboração dos folders e cartazes.

3. As aulas de leitura

Concomitante à realização dessa etapa do projeto, nós iniciamos as leituras de algumas obras de autoria feminina. As obras selecionadas foram: *O Diário de Anne Frank*, *Eu sou Malala*, *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada* de Carolina Maria de Jesus, *Espelhos*, *Miradouros*, *Dialéticas da Percepção*, *Não vou mais lavar os pratos*, *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*, esses três últimos de autoria de Cristiane Sobral.

A proposta era adotar diferentes estratégias de leitura. Então, os estudantes tiveram a oportunidade de realizar leituras individuais, em casa, e nós criamos também momentos de leitura compartilhada, em sala de aula. As leituras foram realizadas dentro da perspectiva de promover a interação. Assim, ao longo das aulas de leitura, coloquei-me como mediadora, fazendo intervenções didáticas por meio das quais eu estabelecia interação com os estudantes. Nesse primeiro momento, como os estudantes estavam se preparando para as exposições orais, as obras foram apresentadas e aqueles que desejassem já poderiam também iniciar as suas leituras individuais.

Concluída a fase das exposições orais, nós retomamos as aulas em que realizaríamos as leituras compartilhadas das obras selecionadas. O diagnóstico realizado para conhecer o repertório de leituras dos estudantes revelou alguns desafios a serem vencidos. Muitos declararam “não gostar de ler” e “nunca ter lido um livro”. Por outro lado, identifiquei também alguns que já são leitores assíduos das famosas séries como Harry Potter, Crepúsculo e Walking Dead, normalmente séries que configuram na lista de livros mais lidos. Por essa razão eu teria que trabalhar com, no mínimo, dois tipos de leitores: aqueles com uma leitura não muito fluente, dado ao seu repertório de leituras mais restrito, e aqueles com maior fluência na leitura.

Para dar conta dessa diversidade, tive que variar as ações adotadas. Foi necessário fazer uma contextualização das obras para que os estudantes vissem sentido em lê-las. A opção por duas obras escritas por autoras com idades similares a dos estudantes foi um fator muito importante para que eles se mobilizassem para ler.

Percebi que teria que oferecer momentos em que eles pudessem ler sozinhos, dentro de seu próprio ritmo e percurso de leitura, mas entendi também que deveríamos ter muitos momentos de leitura compartilhada, nos quais, além de ler, eles poderiam falar sobre o que estavam lendo, manifestar as suas impressões livremente.

Para que essa leitura compartilhada fosse mais proveitosa, após fazer a minha própria leitura das obras, fiz uma resenha dos livros e identifiquei trechos que poderiam suscitar maior interesse dos estudantes. Destaquei ainda trechos em que Anne apresenta o seu relato sobre o que acontecia fora dos muros do anexo. A guerra e a tentativa de extermínio aos quais os judeus

foram submetidos são relatados por ela com muita propriedade e ajudaram os estudantes a compreenderem melhor os assuntos que estavam sendo abordados nas aulas de História. Procedi da mesma forma em relação às outras obras a serem lidas. Selecionei e registrei trechos mais pertinentes a uma leitura em voz alta em sala de aula.

Assim, realizei, em voz alta, a leitura do prefácio e de vários outros trechos que achei interessantes. Mas também deixei os estudantes livres para pegarem os livros emprestados e lerem. Alguns, com leitura mais fluida, logo no início do ano, tão logo comuniquei que leríamos os livros, já os compraram e procederam à leitura.

4. A exposição dos trabalhos produzidos – valorização do protagonismo estudantil

Quando concluímos a fase das pesquisas e iniciamos as apresentações das exposições orais, os estudantes mostraram grande engajamento. Alguns foram além do solicitado, e não só apresentaram o folder, o cartaz e a exposição oral que foram solicitados. Para citar um exemplo, o grupo responsável pela biografia de Maria da Penha, além do que foi estabelecido, também decidiu ir às ruas e entrevistar pessoas a partir da temática violência contra a mulher. Com o material obtido nas entrevistas eles elaboraram gráficos e exibiram alguns vídeos nos quais mostravam a fala das pessoas. Outro grupo recebeu a incumbência de construir a pesquisa sobre Nise da Silveira, a médica psiquiatra que revolucionou a psiquiatria ao trazer alternativas de tratamentos mais humanitários aos pacientes internados em unidades médicas de saúde mental. Foi de Nise da Silveira a proposta de usar a Arteterapia, o contato com os animais e a reinserção social como procedimentos de tratamento para pessoas com quadro clínico de transtorno psiquiátrico. Para enriquecer a apresentação, os estudantes levaram para a sala de aula uma espécie de exposição virtual, onde foram mostradas as obras de arte produzidas pelos pacientes de Nise da Silveira.

As avaliações das apresentações e dos materiais produzidos pelos estudantes foram realizadas a partir de uma ficha. Os estudantes foram convidados a participar do processo de avaliação dos próprios trabalhos. Como os critérios foram discutidos e divulgados previamente, foi mais fácil para mim e para eles aferirmos se os objetivos estabelecidos com a realização do trabalho tinham sido alcançados. Busquei distanciar-me do modelo sedimentado de avaliação como um fim em si mesmo e aproveitei o momento para fazer uma reflexão com os estudantes sobre os aprendizados que tinham sido construídos no percurso e as dificuldades que se apresentaram para cada um.

Quando eu escolhi o gênero folder e o gênero cartaz para o registro das pesquisas realizadas pelos estudantes, a ideia era ter um instrumento para fazer circular os conhecimentos construídos por eles. A proposta era que os folders fossem distribuídos para os próprios colegas de sala, uma vez que, em uma mesma turma, dez personalidades diferentes foram pesquisadas, essa seria uma forma a mais (além da exposição oral) para os estudantes terem o registro do que havia sido pesquisado e construído pelos colegas. Já os cartazes seriam o recurso necessário para que as informações circulassem entre os estudantes

de outras turmas. Assim, como após a conclusão dos trabalhos nós compreendemos que os resultados foram muito positivos, nós decidimos montar uma exposição, na qual todos os cartazes produzidos seriam apresentados, e os estudantes que se sentissem à vontade para fazê-lo seriam os expositores. Os estudantes que se propuseram a ser expositores foram preparados para falar a um público diferente daquele que eles já haviam enfrentado em sala de aula e os trabalhos foram expostos para todas as turmas da escola.

5. Entrevista com mulheres da comunidade de Ceilândia - a inspiração está ao lado

Outra etapa importante do projeto foi a realização de entrevistas a quatro mulheres inspiradoras da cidade de Ceilândia. Foram selecionadas mulheres com algum vínculo com a cidade e com atuação expressiva em favor da nossa comunidade. Assim, nós levamos à escola Cristiane Sobral, Creusa Pereira dos Santos Lima, Madalena Torres e Patrícia Melo Pereira.

6. A produção do texto biográfico - a escrita como prática social

Ao longo de todo o projeto os estudantes foram levados a vivenciar a escrita como uma prática social. Então, eles perceberam a importância da escrita para o registro do Diário de Bordo, para a elaboração dos folders, cartazes e os roteiros de entrevistas a serem feitas às mulheres inspiradoras. Aqueles que optaram por fazer vídeos e peças de teatro foram auxiliados a produzir roteiros para orientar a organização dos trabalhos.

Mas, o nosso desejo era que os estudantes vivenciassem uma experiência mais intensa voltada para a escrita autoral. Assim, outra ação que definimos foi a produção de um texto autoral, escrito em 1ª pessoa, no qual os estudantes deveriam registrar a história de vida de uma mulher que eles elegessem como inspiradora. Necessariamente essa mulher deveria pertencer ao círculo social dos estudantes. A definição de como se dariam as diferentes formas de intervenção nessa fase do projeto foi orientada pelo princípio que define a escrita como uma prática social.

Para superar esse referencial de ensino da língua, que privilegia as produções de texto descontextualizadas das práticas sociais, optei pelo gênero biografia, para que os estudantes tivessem maiores condições de perceberem a função social da escrita, a relevância dela no registro de fatos, acontecimentos e, no caso específico, histórias de vida. Parti do princípio de que a produção de um texto só tem sentido dentro de uma prática social.

A maioria dos estudantes optou por entrevistar suas próprias mães, avós e bisavós. Ao longo do processo de preparação para as entrevistas, eles foram orientados a perceber essa etapa do projeto como uma forma de homenagear uma mulher próxima deles, que tivesse de alguma maneira lhes inspirado a serem pessoas melhores. A proposta seria obter dados consistentes que, depois, permitissem aos estudantes escrever em um texto, de uma a quatro laudas, os principais pontos da biografia dessas mulheres. Para tanto, eles foram apresentados a informações e dados que os capacitaram

a oferecer às suas entrevistadas uma escuta sensível. As entrevistas foram gravadas e degavadas.

Os dados construídos pelos estudantes são reveladores da riqueza da história de vida das mulheres por eles selecionadas. Surpreende o fato de que muitas vivenciaram situações de exploração do trabalho infantil. Um número expressivo das entrevistadas foi obrigado a trabalhar “em casa de família” ou como babá para auxiliar no próprio sustento e no sustento da família.

A maioria vem de famílias que viviam em zonas rurais e que foram, de alguma forma, levadas a buscar melhores alternativas de vida na cidade. Esse dado dialoga com a vocação do DF de acolher pessoas de outros estados brasileiros que saem em busca de alternativas para a inserção no mundo do trabalho. Algumas vieram de zonas rurais, outras são filhas de famílias que moravam nas regiões interioranas do Brasil, na “roça” como a maioria delas fala, e viram seus pais e mães deixarem suas cidades de origem para enfrentar o novo.

As falas das entrevistadas foram muito ricas e oportunizaram aos estudantes entrarem em contato com um mundo que lhes parecia muito distante, a vida no campo, mais próxima à natureza, o trabalho do agricultor. Por exemplo: quando perguntada sobre que brincadeiras gostava de fazer na infância, uma das entrevistadas responde que “não sabia o que era brincar, porque o seu brinquedo era o trabalho na roça, na lida do campo”. Outra menciona que não teve brinquedos na infância, mas que não se lastimava disso porque assim ela pôde “criar os próprios brinquedos, fazer bonecas com espiga de milho”.

A mais idosa das entrevistadas é dona Zica, bisavô de uma de nossas estudantes que enfrentou a viuvez muito jovem e para sustentar os filhos teve que trabalhar em uma máquina de costura dos 15 aos 97 anos. Na ocasião da entrevista, ela se encontrava com 99 anos, estava lúcida, como ela menciona na entrevista: “tem hora que eu nem sinto que tenho 99 anos, porque a deficiência é apenas física por causa da velhice, mas o meu espírito, assim, ainda sente vontade de trabalhar, de trabalhar não tenho desânimo, minha deficiência é física, meu espírito ainda está jovem”.

Quando retornavam das entrevistas, trazendo o material transcrito, a maioria dos estudantes dizia que suas mães, professores, avós, bisavós, declaravam ter gostado muito de conceder a entrevista. Algumas entrevistadas pediam para ficar ouvindo, repetidas vezes, a gravação. Os estudantes, por sua vez, diziam: “nossa professora, há tanta coisa sobre a vida da minha mãe que eu não sabia” ou “professora, foi bom fazer esse trabalho porque eu senti que fiquei mais próximo da minha mãe”.

Assim, não há dúvidas de que eles vivenciaram uma situação na qual puderam aprender mais sobre a própria história, puderam oferecer escuta sensível a uma mulher que fez a diferença em suas vidas. Puderam ver o valor da escrita na preservação de documentos históricos e, o mais importante, perceberam que essas mulheres realizam todos os dias uma revolução silenciosa, assegurando o sustento de suas famílias, transmitindo um legado cultural grandioso aos filhos, superando histórias de preconceito, machismo, racismo, privações materiais de toda sorte. Essa talvez seja uma forma interessante de ajudá-los a ressignificar os seus olhares sobre as mulheres e perceberem a grandeza das contribuições que elas fazem à sociedade.

Após a realização e a transcrição da entrevista, os estudantes

foram orientados a dar sequência, passando à etapa de transformação do material obtido em um texto autoral. Essa etapa foi organizada em várias fases. A primeira foi a de familiarização com o gênero biografia. Assim, quando cada grupo recebeu a tarefa de ler, pesquisar e refletir sobre a biografia de uma das mulheres inspiradoras, eles já estavam entrando em contato com o gênero, compreendendo suas especificidades e estrutura. Além disso, à medida que realizaram a leitura dos livros propostos, *O Diário de Anne Frank*, *Eu sou Malala* e *Quarto de Despejo - Diário de uma favelada*, eles também estavam ampliando o seu repertório de saberes sobre o tipo textual narrativo, aquele que predomina nos textos biográficos.

A segunda etapa foi a escrita de um resumo no qual cada estudante deveria registrar o que já trazia de conhecimentos sobre a mulher inspiradora, antes da realização da entrevista. Esse momento foi importante para que eles mesmos descobrissem as lacunas de conhecimento que eles apresentavam sobre a história de vida da pessoa selecionada e, para mim, foi uma maneira de auxiliá-los na construção de perguntas apropriadas ao perfil de cada mulher a ser entrevistada. Eles escreveram o resumo, eu os li, registrei os dados mais importantes de cada texto e devolvi aos estudantes.

A terceira etapa foi a elaboração do roteiro de perguntas para a entrevista. Para avaliar a pertinência das perguntas elaboradas por eles, recorri às informações que eu havia registrado, utilizando o resumo de cada um. Procedi à avaliação dos roteiros de perguntas e, quando foi necessário, fiz sugestões de alterações e, à medida que os roteiros estavam a contento, autorizei os estudantes a irem a campo geraremos dados.

Depois de receber as entrevistas transcritas e analisá-las, iniciamos o processo de escrita do texto autoral. Para facilitar o trabalho, eu elaborei dois materiais didáticos: um texto instrucional orientando sobre como organizar a escrita sobre as informações levantadas, e um texto referencial, contendo a biografia de uma mulher inspiradora, para que eles tivessem mais um parâmetro, além de todos os outros fornecidos ao longo da realização do projeto.

No material de orientações, defini as informações que obrigatoriamente deveriam aparecer em todos os textos, como: data de nascimento, idade, estado e cidade de origem, e profissão da pessoa entrevistada. Orientei-os a escreverem a narrativa em ordem cronológica para facilitar a compreensão do leitor e para evitar problemas como a falta de coesão e a coerência textual. Além dessas questões de estruturação de texto, trabalhei com eles o conteúdo de Língua Portuguesa do 9º ano, funções da linguagem, dando destaque à função poética, já que a ideia seria escrever um texto que pudesse não só informar sobre a história de uma mulher inspiradora, mas também homenageá-la.

Como cada história é única, os estudantes foram orientados a escrever o texto tendo à mão a entrevista transcrita para consultar, sem o risco de perderem algum dado importante que a pessoa entrevistada tivesse fornecido.

Considerando que o texto foi escrito em 1ª pessoa e que cada estudante teria, no máximo, entre uma a quatro laudas manuscritas para narrar a biografia selecionada, não se tratava de simplesmente fazer a transposição de informações, mas ler o material obtido, refletir sobre as informações mais importantes

apresentadas, selecionar o que seria decisivo para a elaboração do texto e, ao longo de todo esse processo, proceder à análise linguística, atendo-se a questões como: estruturação de parágrafos, pontuação, ortografia, acentuação de palavras, coerência, coesão, foco narrativo e a sequência de acontecimentos apresentados no texto. Para mim, o desafio maior foi orientá-los quanto a essas questões evidenciando respeito à produção do estudante, procedendo a uma correção reflexiva, sem invadir o texto e sem comprometer a subjetividade do autor.

Uma vez que o número de aulas por semana era reduzido, e a escola não dispunha de laboratório de informática, optei por, na fase de orientação individual, utilizar o recurso de me comunicar com os estudantes não só durante as aulas, mas também utilizando a *web*. Como muitos utilizam o Facebook, defini com eles que, após o texto estar escrito, digitado e salvo nos computadores de cada um, eles deveriam enviá-lo para mim, ou por e-mail ou por mensagem *inbox* em minha página do Facebook, para que eu pudesse orientá-los utilizando o recurso disponível na barra de ferramentas do Word, a opção “inserir comentários” dentro de “revisão”. Aqueles que não tivessem acesso ao computador e à internet poderiam levar o texto manuscrito e receberiam a orientação em sala de aula.

Alguns não conheciam o recurso de correção do Word. Assim, aproveitei que uma estudante se antecipou à entrega do texto e, com a autorização dela, salvei uma cópia exatamente como ela havia me enviado, fiz a análise do material e inseri os comentários com as orientações para ela proceder à reescrita do texto.

Dessa forma, salvei três versões do mesmo material: a primeira versão enviada pela estudante; a segunda com a inserção dos meus comentários/orientações, e a terceira com o texto já alterado, reescrito. Esse procedimento foi importante para os estudantes compreenderem o processo pelo qual o texto ainda passaria antes de chegarmos à versão final.

As três versões foram apresentadas aos estudantes na sala de multimídia. Eu as projetei na tela e fui, em um primeiro momento, orientando os estudantes quanto a como utilizar a ferramenta de revisão do Word e ir fazendo as alterações necessárias no texto. Além disso, eu aproveitei a oportunidade para falar, novamente, sobre estruturação de parágrafos e questões como coesão e coerência do texto e marcadores textuais.

Os estudantes receberam os textos com os apontamentos para a reescrita e fizeram tantas versões quantas foram necessárias, até que o texto ficasse a contento. Como já mencionado neste relato, infelizmente, na escola há a prática de se privilegiar o ensino da gramática pela gramática. Em um diagnóstico rápido feito junto aos estudantes, quando eles são perguntados sobre a frequência com que produzem textos autorais, durante todos esses anos em que estão na escola – 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental –, muitos declaram que poucas vezes foram chamados a escrever um texto de sua própria autoria, como aquele que estávamos propondo. Assim, foi necessário ajudá-los a entender o que é escrita e reescrita e oferecer orientação não só com aulas expositivas, mas também atendimento individualizado em sala de aula e via redes sociais.

As vantagens dessa metodologia são muitas: além de poder atender a cada estudante em sua individualidade, eu pude também utilizar recursos com os quais eles interagem o tempo todo, o computador e as redes sociais.

Após a conclusão da produção dos textos, à medida que eu lia a coletânea, eu fui percebendo a riqueza do material que havia sido gerado pelos estudantes. Eu, então, me dei conta de que se tratava de algo precioso demais para ficar engavetado. Observei que, na narrativa das mulheres entrevistadas pelos estudantes aparecia muito da história de Brasília e de Ceilândia. Elas trazem detalhes sobre o movimento de migração, sobre os desafios para a adaptação a uma nova cidade. Os textos também revelam a presença do machismo na vida da maioria daquelas mulheres. Assim, percebi que seria importante transformar os textos em um livro, tanto para valorizar as realizações daquelas mulheres, quanto para destacar o trabalho dos estudantes. A publicação das histórias em formato de livro impresso também seria interessante para promover uma narrativa sobre a história de nossa cidade, que tende a ser desprezada, que é a das mulheres. Por fim, percebi ainda que o livro poderia ser um instrumento para promover o debate sobre a necessidade da desconstrução do machismo, uma vez que ele expõe o problema a partir da história de vida de mulheres da nossa própria comunidade. Assim, no dia 08 de março de 2016, o livro *Mulheres Inspiradoras* foi lançado.

7. Mídias Sociais Digitais e Violência contra a mulher - construindo estratégias pedagógicas de intervenção

O que motivou a criação do projeto *Mulheres Inspiradoras* foi a necessidade de oferecer novos referenciais femininos para as estudantes que vinham, através das mídias sociais digitais, reproduzindo a representação estereotipada das mulheres. Assim, embora determinadas ações do projeto visassem a um redimensionamento do olhar dos estudantes sobre a representação da mulher e o papel da mulher na sociedade, entendi que seria imprescindível também realizar um debate direto e aberto sobre o tema violência contra a mulher nas redes sociais e na internet de um modo geral.

Para isso, eu elaborei um questionário com perguntas abertas e fechadas, nas quais os estudantes poderiam falar sobre os usos que fazem das redes sociais. Depois, procedi à análise dos dados e mapeei as situações mais pontuais nas quais eu deveria intervir. O que eu pude perceber é que, de fato, ao usarem as redes sociais os estudantes, muitas vezes, não têm dimensão dos riscos que correm. Eles adotam poucas medidas de segurança e a maioria desconhece os dispositivos legais que asseguram direitos e deveres aos usuários da internet.

Depois de compreender que demandas estavam sendo apresentadas, eu decidi sistematizar oito casos baseados no que eu via acontecendo mais recorrentemente na internet. Organizei a turma em grupos de cinco pessoas e distribuí os casos, escritos em forma de pequenas narrativas, envolvendo situações como *cyberbullying*, pornografia de revanche, esparro, difamação, injúria, etc.. Além dos casos, o material distribuído continha perguntas para estimular a reflexão e o debate entre os estudantes. Tive o cuidado de não trazer nenhum juízo de valor sobre as situações para que os grupos pudessem refletir mais livremente e cada estudante pudesse expressar a sua opinião quanto ao que estava sendo proposto. Depois do debate com os pequenos grupos, os estudantes socializaram com a turma os resultados obtidos com as reflexões e, nesse momento, todos foram convidados a participar.

A partir desse ponto, ao longo das apresentações dos estudantes, eu fui orientando o debate para que cada um pensasse nas questões de ordem ética e de segurança envolvidas em cada caso colocado. Esse foi um momento muito rico, com debates acalorados e com a possibilidade de trazer informações pontuais e específicas que os estudantes desconheciam sobre o uso consciente das mídias sociais digitais e das novas tecnologias da informação e da comunicação de maneira geral.

Outra estratégia adotada para abordar a questão das redes sociais e a segurança na internet foi propor aos estudantes do 9º ano, os mais velhos da escola, que preparassem vídeos filiados a diferentes gêneros (documentário, instrucional, ficção, etc.) para servir de material de orientação aos estudantes mais novos. Os vídeos foram preparados a partir das oito narrativas que tínhamos estudado e de uma cartilha de segurança digital produzida em parceria com o Ministério Público do Distrito Federal. Todo o processo de construção dos materiais foi acompanhado e orientado. Depois que os vídeos foram produzidos, editados e avaliados eles compuseram o material da I Mostra de Vídeo sobre o uso Consciente e Seguro das Redes Sociais. Os próprios estudantes que produziram os vídeos foram convidados a receber as demais turmas para a exposição dos curtas e para fazerem o debate sobre o tema.

Um aprendizado muito importante que tivemos a partir desta etapa do projeto foi de que, quando o assunto são as redes sociais e as novas tecnologias da informação e da comunicação, tentar impedir que os adolescentes tenham acesso não é uma escolha razoável. O mais adequado parece ser ajudá-los a usar esses recursos com responsabilidade e para a promoção de boas práticas. Dessa maneira, outra ação que adotamos foi criar uma campanha de combate à violência contra a mulher, via redes sociais. Os estudantes e a comunidade local foram convidados a se fotografarem com um cartaz com a frase: “Nós dizemos NÃO a qualquer forma de violência contra a mulher” e foram encorajados a compartilhá-lo em suas redes. O principal objetivo nessa iniciativa foi sensibilizar os estudantes para o potencial positivo que as redes têm quanto à disseminação de boas ideias e dar visibilidade ao problema da violência contra a mulher.

Resultados obtidos e desafios a transpor

Durante a realização do projeto Mulheres Inspiradoras, tivemos momentos muito ricos de promoção do desenvolvimento dos estudantes e de oferta de condições para a construção de aprendizagens significativas. O trabalho da leitura, articulado com a produção de textos, sem dúvida, foi um mecanismo para que eles pudessem se sentir mais seguros e confiantes quanto a escrever seus próprios textos. Os aspectos positivos identificados dizem respeito à exposição dos estudantes a outro fazer pedagógico.

Mas, também é importante destacar a resistência apresentada por muitos estudantes frente à tarefa de realizar atividades que os desafiassem a criar, a inovar, a produzir algo que eles não encontrariam pronto em livros, na internet ou que pudessem copiar de outros colegas. Anos de condicionamento à cópia e à reprodução dos conteúdos apresentados na lousa ou em livros parece ter criado

em alguns estudantes uma dificuldade de se mobilizarem para ações mais elaboradas, que requeressem o empreendimento de maior esforço por parte deles.

Assim, dentre as cinco turmas contempladas com o projeto Mulheres Inspiradoras, registrei a fala de alguns estudantes que admitiam a resistência ao desenvolvimento de determinada atividade porque “eu não gosto de pensar, professora, isso vai me dar trabalho”; ou “eu não quero fazer essa atividade, professora, porque não tem como achar isso pronto na internet”, ou ainda: “eu não vou fazer, porque sei que não vou reprovar se não fizer”.

Ao que me parece, alguns estudantes tinham a expectativa de que o componente curricular solicitasse deles o que eles já estavam condicionados a fazer: a reprodução, a cópia. O que percebi é que a manutenção de práticas como essas, que submetem os estudantes à condição de “tarefeiros” ou de “copistas” que reproduzem em seus cadernos o que está nos livros, na lousa ou na internet tira da escola a possibilidade de estimular os estudantes a empreenderem tempo e energia em outras práticas que, de fato, promovam a aprendizagem, a construção do pensamento crítico e o desenvolvimento mais pleno das próprias potencialidades.

Felizmente, a maioria dos estudantes compreendeu a proposta do projeto Mulheres Inspiradoras. Muitos se surpreenderam com a oportunidade de terem os seus textos autorais corrigidos e comentados. Percebi neles uma ansiedade para saber que dificuldades precisam vencer. A possibilidade de receber um atendimento individualizado, orientações que dialogassem com suas reais necessidades, fez com que a maioria deles se mobilizasse para participar das atividades propostas.

Assim, acredito que o projeto Mulheres Inspiradoras tenha sido exitoso. Os estudantes leram e escreveram mais, tiveram a oportunidade de serem protagonistas no processo de construção de conhecimentos, discutiram temáticas relevantes à sua formação cidadã, entraram em contato com a história de vida de mulheres que certamente os inspiraram a serem pessoas melhores, mais éticas, mais solidárias, mais preocupadas com o bem comum. Recebemos o relato de mães que disseram que o momento da entrevista, proporcionado pelo projeto, as reaproximou de seus filhos e fortaleceu os vínculos familiares.

Além de todos esses resultados, em 2014 o projeto Mulheres Inspiradoras conquistou o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o 8º Prêmio Professores do Brasil, concedido pelo Ministério da Educação e o Prêmio Flores de Aço, na categoria Educação e Cultura, concedido pelo Instituto Flores de Aço, um órgão representante da sociedade civil.

Em 2015, recebeu da Organização dos Estados Ibero-americanos, em parceria com a Fundação SM, o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, do Sinpro-Sindicato dos Professores do Distrito Federal, o 3º Prêmio Mulher Educadora Cidadã do Mundo, o 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, dado pela Secretaria de Política para Mulheres da Presidência da República, em parceria com o Conselho Nacional de Pesquisa- CNPq e a ONU Mulheres. O projeto também foi finalista no Prêmio Educador Nota 10 da Fundação Victor Civita. E, em 2017, foi agraciado com o Prêmio Medalha Mérito Buriiti, concedido pelo Governo de Brasília. Em 2017, em

função de um acordo de cooperação entre o GDF, o Banco de Desenvolvimento da América Latina - CAF, e a Organização dos Estados Ibero-americanos o projeto foi transformado em programa de governo e chegou a mais 15 escolas públicas. Em 2018, ele vem se consolidando como política e deve chegar no mínimo a mais 15 escolas do DF.

Todas essas premiações foram importantes para dar visibilidade ao projeto e para incentivar outras escolas a adotarem iniciativas voltadas à promoção da equidade de gênero e ao empoderamento de meninas. Mas, certamente, o maior prêmio recebido é perceber a transformação que o projeto proporcionou na vida das estudantes. Recordo-me de receber o depoimento de meninas que diziam que, com o projeto, compreenderam que também querem ser mulheres que carregam grandes histórias. Também lembro-me de estudantes que, com o estudo da biografia

de grandes mulheres, se deram conta de que a representação da mulher como sexo frágil é equivocada, porque como elas mesmas disseram: “as mulheres são fortes, poderosas e guerreiras.”

Aos poucos, também fui entendendo que eu mesma, como professora, havia passado por um grande processo de transformação. Passei a entender com mais profundidade ainda a importância do meu papel como educadora quanto a fomentar um trabalho que pudesse tanto promover o fortalecimento da identidade das meninas quanto auxiliar os meninos na construção de masculinidades que fujam aos estereótipos das masculinidades hegemônicas. Revisitei as minhas origens ao pesquisar a história de grandes mulheres negras, senti ainda mais o desejo de afirmar a minha negritude e pude confirmar, mais uma vez, o que diziam meu pai, seu Moisés e dona Djanira, minha mãe: a educação pode transformar a nossa vida e a nossa existência. ■

Referências bibliográficas

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: 2014.

_____. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: 2016.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala**: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã / Malala Yousafzai com Christina Lamb. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Uma experiência de mecenato em biblioteca escolar no Distrito Federal

 Luciana Pontes Roscoe*

Resumo: Em consonância com os princípios da Educação Integral, orientado pelas diretrizes descritas no texto do Currículo em Movimento do DF, este relato tem por objetivo demonstrar que a parceria com o mecenato empresarial na área de educação estabelece de forma muito positiva o diálogo da escola com comunidade, a fim de dotar a biblioteca escolar de infraestrutura material e de recursos humanos capaz de transformá-la em espaço de afirmação de identidade e em rico laboratório de aprendizagem, rompendo muros escolares e articulando políticas públicas de diferentes campos como forma de qualificar a educação. A atuação da biblioteca como protagonista da interferência no processo ensino-aprendizagem tem como suporte as lições de Stéphane Beaud (2003) e Michèle Petit (2008), elegendo-se como diretriz para a nova conduta pedagógica a máxima “A relação com a cultura escrita é um elemento essencial para o êxito escolar, é mesmo chave de tudo”.

Palavras-chave: Parceria empresarial. Biblioteca escolar. Leitura ativa. Comunidade.

* Luciana Pontes Roscoe é formada em Estudos Sociais, História e Geografia pelo CEUB (1994), em Direito pela Universidade Euroamericana (2007), especialista em Capacitação de Recursos Humanos - 400 horas (1996) e em Didática - 368 horas (1996). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: luroscoe@hotmail.com.

Introdução

O trabalho pedagógico desenvolvido na biblioteca da Escola Parque da 308 Sul sofreu grande transformação a partir da reforma empreendida em 2012, haja vista limitar-se anteriormente ao empréstimo de livros, conservação e controle do acervo, bem como de apoio eventual às atividades escolares, suprimindo necessidades ocasionais quando da ausência de professores devido a atrasos, faltas, abonos, etc..

A partir de movimento iniciado em setembro de 2012, a biblioteca da Escola Parque da 308 Sul passou a desempenhar papel diferenciado na condução da política educacional daquela unidade, impondo-se como protagonista qualificada para a difusão do conhecimento e para o fomento às atividades suplementares necessárias à consolidação e aprofundamento das disciplinas previstas nos currículos escolares.

A oportunidade surgiu através da possibilidade de uma parceria com empresa do Distrito Federal que coordena um projeto social intitulado “Bibliotecas Casa do Saber”, esforço cidadão cujo escopo inicial era arrecadar livros para montar bibliotecas públicas. Esse trabalho alçou – ante a grande aceitação da sociedade – realizações outras, tais como reformas civis em espaços públicos/comunitários, doação de computadores, consultorias e treinamento na área de gestão e métodos de organização de bibliotecas, etc..

É preciso citar também a parceria com o Grupo Mulheres do Brasil do Distrito Federal, que patrocinou o curso de Formação de Mediadores de Leitura, coadjuvando o trabalho de capacitação de recursos humanos para o formato de Biblioteca Educadora para além dos muros da escola, e complementando o projeto que se iniciou pela renovação da estrutura física do espaço da biblioteca, do acervo e das ferramentas de informática facilitadoras e indutoras da aprendizagem. A parceria foi exitosa em relação aos anseios por atitudes e ações afirmativas na seara da inovação e do empreendedorismo educacional criativo, em um ambiente formado majoritariamente por profissionais mulheres, como acontece com a maioria do corpo docente das escolas públicas brasileiras. A atividade da referida parceria tinha por escopo apresentar o protagonismo feminino no cenário educacional brasileiro e as iniciativas do voluntariado de gênero.

Conformou-se, então, um projeto conjunto de construção de uma nova identidade da biblioteca da Escola Parque da 308 Sul, inspirado – entre outros – na Política Nacional da Leitura e do Livro (conforme diretrizes do Ministério da Educação para a área), para a transformação do modelo de gestão daquele espaço escolar e da atividade até então empreendida pelos seus recursos humanos e materiais, agora todos voltados ao papel indutor da biblioteca na formação de um leitor ativo e crítico. A postura, agora, é de interferência.

Com suporte no trabalho de Beaud (2003) e Michéle Petit (2008), elegeu-se como diretriz para a nova conduta pedagógica a máxima “A relação com a cultura escrita é um elemento essencial para o êxito escolar, é mesmo chave de tudo” (BEAUD, 2003), e o corpo funcional da escola assumiu nova simetria de ações em relação ao espaço dedicado à biblioteca. Atualmente, o espaço da biblioteca é conceituado como via de acesso à verdadeira cidadania, a partir de normativas

e metas bem definidas para se concretizar a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, a tomada de distância necessária à percepção dos conteúdos literários, a elaboração de um mundo próprio do aluno a partir dos textos lidos e de uma reflexão própria como resultado dessa interação, tal como descrito na obra “Os Jovens e a Leitura – Uma nova perspectiva”, de Michéle Petit (2008).

As atividades da biblioteca

A proposta pedagógica atual objetiva, segundo os aspectos do novo papel da biblioteca da Escola Parque da 308 Sul, a eleição de modelos não estáticos, criativos, capazes de provocar catarse e de transmitir aos alunos o amor pela leitura, a partir de uma aproximação afetiva, lúdica e significativa dos livros, reunindo esses “fazeres” (atuação positiva dos educadores) em um espaço físico atrativo, aprazível e confortável, para que os alunos vivenciem na biblioteca escolar as experiências necessárias para que ao longo da vida possam recorrer aos livros e à leitura como fonte de informação, de prazer, de lazer e cultura, para além de sua função como instrumento de aprendizagem, ampliando suas alternativas culturais.

Preocupação não subsidiária foi a da reinserção da biblioteca no espaço dinâmico da tecnologia da informação, subsidiando e orientando os alunos na descoberta do universo do conhecimento não apenas por meio da leitura – dirigida ou livre – do livro “físico”, mas também para a apreensão de conteúdos literários acadêmicos e artísticos pelas mais variadas formas de comunicação, com acesso e utilização dos espaços virtuais.

Paralelamente ao universo virtual, a biblioteca no âmbito da escola pretende promover a interação com as oficinas de teatro, fomentando as experiências do alunado com as oficinas de texto (com utilização de audiovisual e outros materiais), sempre incumbindo o mediador educacional da tarefa de aliar o valor da leitura e da produção de textos (obras de referência) para o melhor desempenho das atividades desenvolvidas na escola, com a meta de disseminação dos conteúdos literários dentro e fora da biblioteca, passando pelo polo de cultura e esporte e até mesmo nos espaços de recreação e alimentação, todos como partícipes dessa transformação.

O objetivo indireto é a transformação de um espaço antes servível apenas de apoio multidisciplinar em indutor (ativo, presente e de interferência) da difusão do conhecimento na escola. Como parâmetros gerais norteadores das ações dos mediadores do ensino, destaca-se o esforço cotidiano dos educadores responsáveis pela biblioteca da Escola Parque dirigido a três pontos principais: 1) integrar as atividades da biblioteca aos conteúdos disseminados nas salas de aula, ofertando aos professores e alunos uma lista atualizada do que pode ser encontrado no acervo disponível, sempre com vistas a consolidar, complementar e, principalmente, ampliar o conhecimento sobre determinado tema; 2) fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de novas habilidades a partir da apreensão dos textos e conteúdos ofertados pela biblioteca, com o objetivo de que o acervo disponibilizado possa ajudar o aluno a desenvolver as condições essenciais para torná-lo leitor ativo, curioso e crítico; 3) expandir o ambiente da biblioteca para além do espaço físico a ela destinado na unidade, a fim de que em cada local

da escola haja uma referência às atividades ligadas à leitura de textos, para que o contato físico ou visual com o livro seja parte da realidade cotidiana do aluno, a fim de viabilizar uma verdadeira interferência na formação educacional e social a partir da experiência com a leitura.

A meta é transformar a biblioteca em um espaço cada vez mais atrativo, uma alternativa lúdica e prazerosa, um ambiente capaz de criar ou fortalecer no aluno um sentimento de “pertencimento” à vida e ao cotidiano da escola, com vistas à difusão do conhecimento, cumprindo à biblioteca oferecer as ferramentas necessárias para firmar os princípios éticos de autonomia, de responsabilidade, do respeito ao bem comum e ao próximo, fazendo da atividade do responsável pela biblioteca um ato indispensável à formação integral do educando.

Relativamente aos objetivos imediatos - estes a serem utilizados como metas aferíveis por meio de ações cotidianas de interferência no ambiente escolar (questionários, feedbacks, trabalhos de pesquisa, exposições de trabalhos escolares, saraus, etc.) -, o projeto pedagógico eleito contempla um método de trabalho com ênfase na composição prévia de um calendário anual específico com ações dirigidas fundamentalmente para: a) estimular a leitura (eleição das obras a serem trabalhadas naquele ano e em cada série); b) tornar a biblioteca um espaço plural, no qual escritores, ilustradores e editores possam ter contato direto com os leitores/alunos, por meio de palestras, bate-papos, cursos e oficinas de leitura e texto; c) ampliar o alcance, a exposição e a divulgação do livro infantil e juvenil, conquistando novos espaços de contato com o público leitor; d) promover a integração sociocultural; e) promover a interdisciplinaridade com ações e planejamentos conjuntos com as áreas de música, artes, teatro, educação física e dança; f) gerar e participar de campanhas e ações de incentivo à leitura; g) estabelecer parcerias com entidades públicas e privadas que se dediquem aos fins propostos no projeto; h) incentivar a livre criação literária e a expansão do público leitor, fortalecendo o conceito da biblioteca como verdadeira ponte para a construção da cidadania, fundada na ética, na fraternidade, na liberdade, na pluralidade e na justiça social; i) confeccionar material próprio ao transporte dos livros para o trânsito das obras na unidade (fora do ambiente da biblioteca) e fortalecer a importância do respeito ao bem comum; j) capacitar os alunos para compreensão, conhecimento e identificação de obras literárias de referência, orientando leituras em comunhão com atividades desenvolvidas na escola, bem como subsidiar os interessados em leituras livres sobre o acervo disponível na biblioteca; k) preparar leitores para um posicionamento crítico, questionador e transformador da sociedade; l) capacitar os leitores a reconhecer obras de autores nacionais; m) divulgar as atividades da biblioteca escolar e as obras literárias do acervo por meio de painéis, informativos, murais, eventos (feiras, lançamentos, palestras, exposições, etc.); n) dinamizar a utilização do espaço da biblioteca com a promoção de concursos de melhores leitores, com a presença de autores de livros, divulgação periódica de resenhas dos livros mais lidos, apresentação de audiovisuais e mesas redondas sobre livros, filmes e peças, organizar a hora do conto, da música, do teatro, do sarau de poesia e outros; o) convidar contadores de história, ilustradores e artistas populares para eventos na escola; p) promover um concurso para dar

um nome à biblioteca (já realizado) (ver imagens no Apêndice).

A afirmação de conteúdos nacionais (obras literárias, musicais, de dramaturgia e arte) é a preocupação maior em relação à construção identitária e de cidadania do aluno, com referências sempre alternadas entre clássicos da literatura e arte mundial e as obras nacionais que retratam as repercussões e influências das escolas literárias na formação dos autores brasileiros.

A construção da interdisciplinaridade

O epicentro do trabalho é a conscientização do aluno a partir do ambiente da escola, partindo-se do entendimento crítico da história da formação primeira desse núcleo de ensino (também sob o ponto de vista político e sociológico), formatando-se uma exposição permanente com material alusivo à memória da construção física e intelectual da biblioteca da Escola Parque da 308 Sul, da capital federal e dos artífices do modelo educacional vigente. Persegue-se a apreensão, pelos alunos e professores, das influências histórico-sociológicas que inspiraram o modelo de ensino implantado no Distrito Federal, bem como a aferição dos resultados hauridos. Sobre esse aspecto, a realização de um concurso para a escolha do nome da biblioteca foi fundamental para o resgate do diálogo da escola com a sua história, e com a história do Distrito Federal.

O diálogo com a cultura local é também uma importante ferramenta utilizada para a atração dos educandos ao ambiente da biblioteca, por meio de palestras, oficinas, exposições e concursos, sempre com a participação de autores de obras literárias e outros difusores da cultura no Distrito Federal, com ênfase para a cultura popular. As fontes utilizadas como fundamento teórico para a elaboração do projeto pedagógico da biblioteca da Escola Parque são, primeiramente, os normativos legais aplicáveis às bibliotecas: a Constituição Federal de 1988 (art. 214); a Política Nacional do Livro (Lei nº 10.753/2003); o Plano de Universalização das Bibliotecas Escolares (Lei nº 12.244/2010); o Plano Nacional do Livro e Leitura (Decreto nº 7.559/2011); e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

As obras sobre a sociologia da educação foram outra fonte importante para a concepção do atual projeto, exatamente para ajudar o público a entender como a sociologia passa a fazer parte da realidade da educação brasileira, do currículo, dos cursos, tendo em vista sempre a democratização do ensino e da sociedade. Essas obras também foram fontes teóricas para a abordagem pedagógica eleita, sempre com a dimensão proposta e unanimemente aceita pelos educadores de que conhecer o histórico do processo de construção da sociologia como ciência é fundamental para se pensar em educação hoje.

Portanto, a sociologia da educação é referência, principalmente as obras dos autores responsáveis pela construção dessa área do conhecimento, tais como Augusto Comte (2010); Émile Durkheim (1995; 2012); Karl Marx (1845) e Max Weber (1917). Firme-se que esses autores trazem alguns conceitos como: poder, status, mobilidade, interação e outros mais.

Em complemento, utilizamos as obras atuais de referência filosóficas, sociológicas e educacionais de Fernando de Azevedo, participante de um movimento chamado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento que gerou a grande

reforma do ensino no Distrito Federal; de Darcy Ribeiro; de Pierre Bourdieu; de Michèle Petit e de Stéphane Beaud.

A interdisciplinaridade acontece mediante ações e planejamentos conjuntos com os responsáveis pelas áreas de música, artes, educação física e dança, ficando a cargo da biblioteca a disponibilização orientada do acervo, promoção de exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos e professores, palestras e apresentações multidisciplinares.

Ainda, em relação ao tratamento diferenciado para cada idade e série, a reforma física do espaço da biblioteca destinou uma área reservada para literatura infantil, dotada de mobiliário adaptado à idade dos alunos, com ênfase em um local específico intitulado “Sala do Conto”, para as promoções de leitura coletiva, apresentações de música, peças teatrais ou congêneres (fantoques, bonecos, etc.); igualmente uma área destinada à literatura infanto-juvenil, com mesas apropriadas a reuniões e trabalhos em grupo; três módulos de acesso à internet (ainda em instalação); além de espaço destinado aos professores, todos com disponibilização espacial facilitada ao acervo das obras relativas às áreas afins.

A metodologia a ser utilizada para se alcançar os objetivos propostos envolve: criação de espaços informativos na escola (murais, painéis, stands, quadros itinerantes, etc.); realização de concursos culturais; promoção de oficinas de leituras e produção de textos; organização de exposições e apresentação de trabalhos orientados; eleição de autor/autores para a leitura e trabalhos dirigidos a cada bimestre; elaboração de artigos, resenhas e murais sobre o autor eleito; promoção de oficina para caracterização de personagens de escritores famosos nacionais ou do folclore brasileiro; destinação de espaço alternativo para declamação de poesias (sala do conto); redação de um informativo sobre as atividades da biblioteca e com conteúdo didático; exposição de trabalhos artísticos e outras formas de manifestações culturais (expor livros, obras de um determinado autor, trabalho feitos pelos alunos e livros novos); confecção de material de propaganda de incentivo à leitura; promoção de ações de governo na área; destinação de local para exposição de trabalhos artísticos produzidos pelos alunos na disciplina artes; e disponibilização semanal ou mensal de sugestões para leitura.

Considerações finais

Inobstante a sensível melhora do ambiente da biblioteca da Escola Parque, haja vista a reforma física (pintura e instalações elétricas) - bem como a doação de mobiliário adequado e um pequeno acervo pela Rede Cascol, na esteira do programa “Casa do Saber” -, ainda não dispomos de acesso à internet, assim como o necessário e imprescindível recurso tecnológico, como equipamentos de projeção multimídia para as atividades específicas na Sala do Conto (telas, televisão, computador portátil e projetor),

equipamentos que devem ser coadjuvados do mobiliário ergonômico adequado às atividades propostas, em especial ao cadastro e utilização do sistema de controle do acervo, tais como mesas e cadeiras de digitação.

O material ainda não disponível aos educadores em atividade na biblioteca - de caráter emergencial - é o “Livro Auxiliar de Biblioteca”, com a classificação CDD (Classificação Decimal de Dewey) e CDU (Classificação Decimal Universal).

A demanda para a adaptação arquitetônica da unidade escolar foi encaminhada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, porém, ainda pendente de solução. A par de tal carência, que impossibilita o acesso à biblioteca por cadeirantes ou de pessoas com necessidades especiais de locomoção, a biblioteca da Escola Parque oferece seus serviços às pessoas com necessidades educativas especiais, com especialistas em educação especial em meio ao seu corpo funcional.

Igualmente necessária é a confecção de material próprio (sacolas/bolsas com identificação institucional da biblioteca da Escola Parque) adequado ao transporte dos livros pelos alunos, imprescindível para a conservação (qualidade e integridade) do acervo e o fortalecimento do conceito de respeito ao bem comum.

A avaliação do trabalho realizado pela biblioteca da Escola Parque é realizada por meio de relatório de apresentação das atividades desenvolvidas, subsidiado com os resultados das pesquisas junto ao corpo discente, docente, pais e comunidade frequentadora.

Avalia-se, igualmente, nas reuniões escolares semanais a implementação das condições necessárias ao aperfeiçoamento do projeto proposto, quais sejam: disciplinamento da utilização do espaço da biblioteca; atendimento com agendamento semanal (antecedência de uma semana); tempo para organização de material; atividade para auxiliar o professor regente, ou seja, organização física e funcional para que a biblioteca integre pedagogicamente o espaço escolar; estruturação de ações, permanentes ou eventuais, de promoção da leitura, ampliando a vivência cultural dos usuários com as atividades propostas pela biblioteca.

Por derradeiro, como demanda específica para o êxito da proposta pedagógica e do projeto de Biblioteca Escolar na Unidade da Escola Parque 308 Sul, impõe-se o aperfeiçoamento, qualificação e capacitação dos educadores em aspectos atinentes à catalogação, higienização e restauração do acervo.

Além das referências citadas no bojo deste trabalho, deve-se acrescentar a importante contribuição do “Manifesto da UNESCO/IFLA para a Biblioteca Escolar”; o link do Portal da Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições - IFLA (www.ifla.org); a obra intitulada “A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica” (2002); “A biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual” (2005). ■

Referências bibliográficas

A BIBLIOTECA ESCOLAR: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.

A BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA EM DEBATE: da memória profissional a um fórum virtual. São Paulo, SENAN, CRB8, 2005.

BEAUD, Stéphane. **80% au niveau bac...** et après? Les enfants de la democratization scolaire. Paris, La Découverte – Poche, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005, 2014.

_____. **Plano Nacional do Livro e Leitura**. Decreto nº 7.559, 2011.

_____. **Política Nacional do Livro**. Lei nº 10.753, 2003.

_____. **Plano de Universalização das Bibliotecas Escolares**. Lei nº 12.233, 2010.

COMTE, Augusto. **Educação e Sociologia**. Tradução Maria de Fatima Oliva do Coutto, São Paulo: Editora Hedra, 2010.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica na França**. São Paulo: Editora Artmed, 1995.

_____. **Educação moral**. Tradução de Raquel Weiss, Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

MANIFESTO DA UNESCO/IFLA PARA BIBLIOTECA ESCOLAR. IFLA – disponível em <www.ifla.org>.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1845.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura** – uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza, São Paulo: Editora 34, 2008.

WEBER, Max. **A Ciência como vocação**. 1917.

Apêndice

Imagem 1



Fonte: própria autora

Imagem 2



Fonte: própria autora

Imagem 3



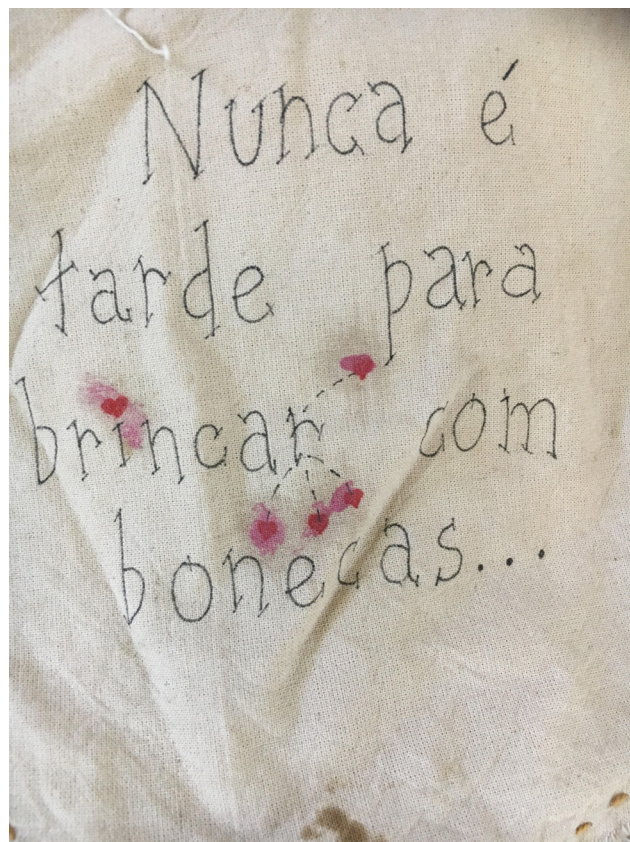
Fonte: própria autora

Imagem 4



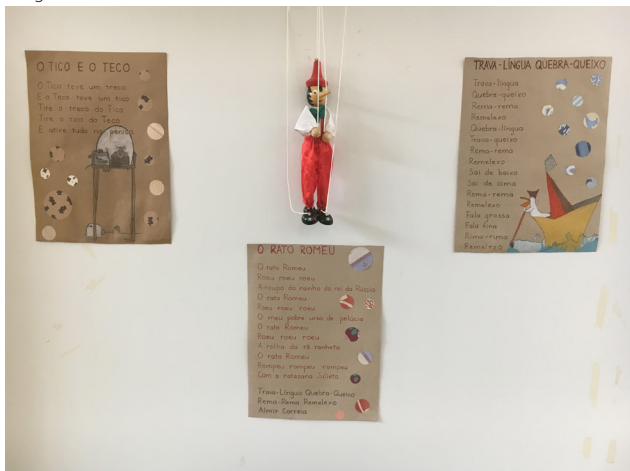
Fonte: própria autora

Imagem 5



Fonte: própria autora

Imagem 6



Fonte: própria autora

Imagem 7



Fonte: própria autora

Imagem 8



Fonte: própria autora

Imagem 9



Fonte: própria autora

Imagem 10



Fonte: própria autora

Imagem 11



Fonte: própria autora

Imagem 12



Fonte: própria autora

Imagem 13



Fonte: própria autora

Imagem 14



Fonte: própria autora

Imagem 15



Fonte: própria autora

Imagem 16



Fonte: própria autora

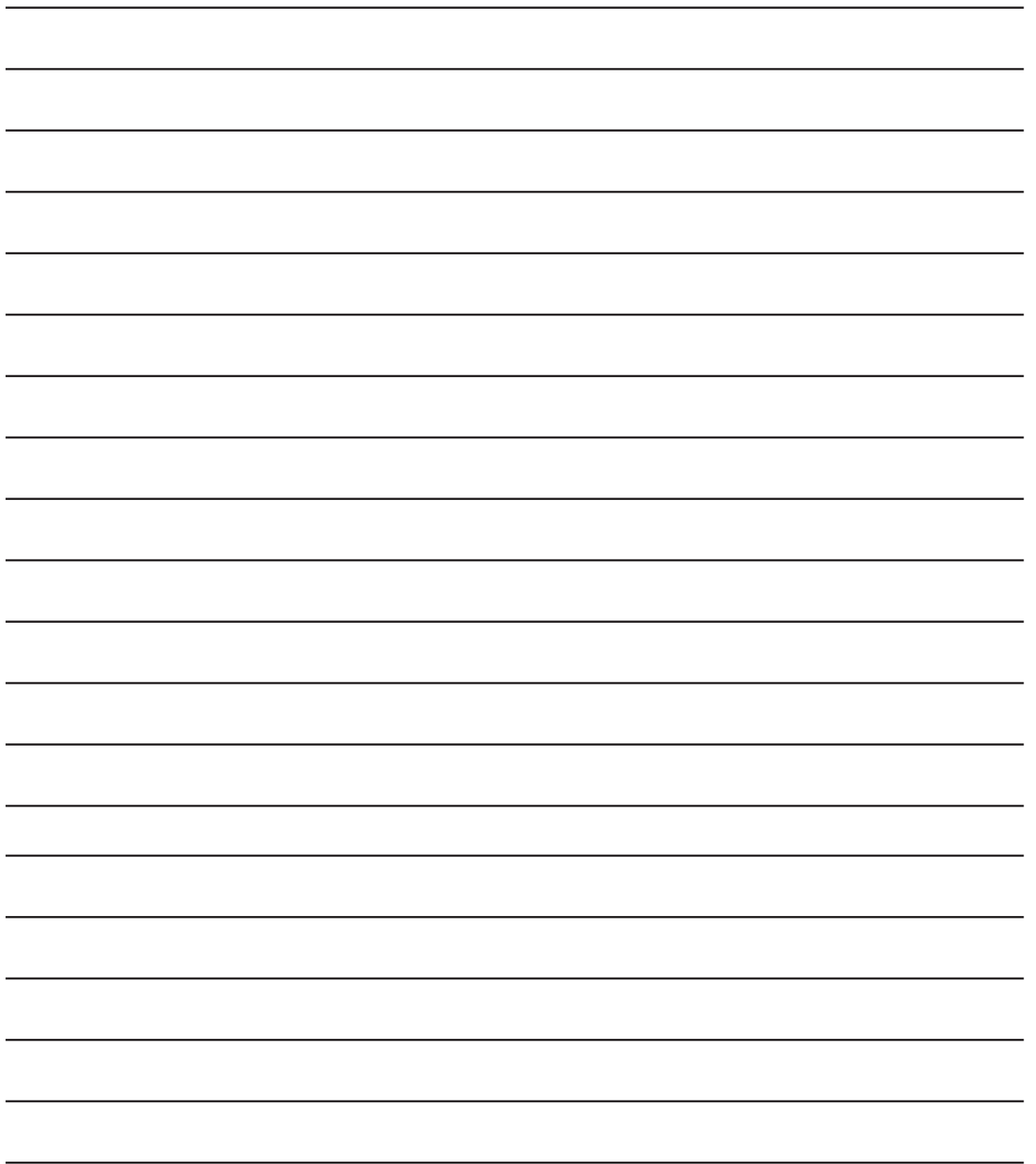
Imagem 17



Fonte: própria autora

Anotações

[illegible]



[illegible]



Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social



CADERNOS
RCC

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Rodrigo Rollemberg - GOVERNADOR
Renato Santana da Silva - VICE-GOVERNADOR

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Júlio Gregório Filho - secretário
Clóvis Lúcio da Fonseca Sabino - Secretário Adjunto

SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO,
ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO
Claudia Garcia de Oliveira Barreto - Subsecretária

COORDENAÇÃO DE SUPERVISÃO, NORMAS E INFORMAÇÕES
DO SISTEMA DE ENSINO
Cynthia Cibebe Vieira - Coordenadora

DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima - Diretora

EDITOR-CHEFE

Danilo Luiz Silva Maia

EDITORIA EXECUTIVA

Ana Cláudia Nogueira Veloso
Guilherme Reis Nothen
Keyla Gonçalves de Lima Lacerda
Michelle Cristiane Lopes Barbosa
Raquel Oliveira Moreira

COMITÊ GESTOR

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Angélica Acácia Ayres Angola de Lima (SEEDF)
Cynthia Cibebe Vieira (SEEDF)
Helana Célia de Abreu Freitas (SEEDF)
Josiane Dallastra (SEEDF)
Remi Castioni (UnB)

CONSELHO EDITORIAL

Adriana Almeida Sales de Melo (UnB)
Célio da Cunha (UCB)
Girleene Ribeiro de Jesus (UnB)
Gustavo Henrique Moraes (INEP)
Jaqueline Moll (UFRGS)
Lêda Gonçalves de Freitas (UCB)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (UFMT)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Raquel Nery Lima Bezerra (UFBA)
Remi Castioni (UnB)
Rosemary Dore Heijmans (UFMG)

EDITORA CONVIDADA

Sttela Pimenta Viana

ARTE DA CAPA

Luis Caddah

ISSN 2359-2494

A Revista Com Censo (RCC) é um periódico científico, de acesso livre, que adota o processo de avaliação por pares (peer review), fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016.

O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil.

As opiniões veiculadas nos trabalhos publicados em edições da RCC são de responsabilidade exclusiva de seus (suas) autores(as) e não representam necessariamente a posição da Revista ou da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A Revista encoraja o uso de estatísticas educacionais, especialmente dos dados censitários relativos ao desenvolvimento de políticas públicas na área de educação.

As edições publicadas e a lista do corpo de pareceristas da Revista encontram-se em:

www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso

■ PRÓLOGO

A Revista *Com Censo* (RCC) vem se estabelecendo como um instrumento de divulgação científica, alinhado às expectativas e exigências éticas de um veículo formal para a disseminação e socialização de novos conhecimentos, trabalhos, boas práticas e pesquisas desenvolvidas no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal e das demais instituições parceiras.

Pensando na comodidade do leitor e na perspectiva de melhorar a apresentação das experiências dos autores, a RCC idealizou e organizou os Cadernos RCC, onde são publicados os Dossiês Temáticos e trazem de forma exclusiva trabalhos sobre assuntos multidisciplinares na área de educação. Esta seção da revista, Cadernos RCC, se constitui como uma importante parte da Revista *Com Censo*, tendo alcançado uma função ímpar e uma posição sólida dentro do periódico. Neles são publicados, a cada edição, os Dossiês Temáticos, e são trazidas ao debate temáticas multidisciplinares na área de educação.

A estrutura dos Dossiês Temáticos assemelha-se à da edição regular, onde o conteúdo é o principal determinante da qualidade, estando presente uma subseção de entrevistas, outra de artigos científicos, outra de relatos de experiências e outra de resenhas.

Nesta publicação temos o prazer de entregar o dossiê que leva o título: *Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social*, que tematiza o desenvolvimento da EJA no contexto prisional.

Boa leitura!

Claudia Garcia de Oliveira Barreto
Subsecretária de Planejamento,
Acompanhamento e Avaliação/SEEDF

■ ÍNDICE

196 INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

DOSSIÊ - ENTREVISTAS

199 Prof. Msc. Wagdo da Silva Martins

DOSSIÊ - ARTIGOS

202 Professora, tem vaga na escola? Um olhar sobre a Educação nas prisões do Distrito Federal

Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro

211 A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo

Luiz Nolasco de Rezende Júnior

219 Um breve balanço sobre a meta 10 do Plano Distrital de Educação: conquistas e desafios

Polyelton de Oliveira Lima e Elisângela Caldas Braga Cavalcante

225 Uma síntese do contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa (Encceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal

Wagdo da Silva Martins e Helena Cristina Aragão de Sá

234

A prática pedagógica na educação de mulheres adultas em situação de privação de liberdade no Distrito Federal

Walace Roza Pinel e Erlando da Silva Reses

240

As práticas de leitura de estudantes privados de liberdade na Unidade Prisional - Centro de Internamento e Reeducação – CIR/DF

Maria Sônia Vieira Lira

247

Professoralidade docente na EJA: cadeados que se abrem e fecham para os processos de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF

Ana Cristina de Castro

DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

255

Desenhando a liberdade: a experiência de oficinas de desenho no sistema prisional

Augusto Cristiano Prata Esteca e Larissa Dantas de Andrade

262

Cela de aula: lugar possível para a construção do sujeito autônomo e criativo

Rita de Cássia Menezes

267

Dicionário digital – linguagem do presídio

Gilvan de Pádua Rodrigues

271

Projeto de incentivo à leitura e arrecadação de livros literários para a Penitenciária Feminina do Distrito Federal

Gislene Silva Fernandes Teixeira

INTRODUÇÃO AO DOSSIÊ TEMÁTICO

Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional: Caminhos para a ressocialização e transformação social

Neste dossiê temático, a Revista *Com Censo* apresenta a discussão acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada no sistema prisional, com o objetivo de fortalecer a política pública de atendimento educacional em ambientes de privação de liberdade, ao possibilitar a divulgação de artigos, entrevista e relatos de experiência, os quais resultam do trabalho desenvolvido ao longo dos anos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional do Distrito Federal.

É importante salientar que até 2015 esse atendimento educacional estava vinculado a um Termo de Cooperação Mútua entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública e da Paz Social (SSPDF). Em dezembro desse mesmo ano, a SEEDF passa a ter uma Unidade Escolar especializada, o CED 01 de Brasília, resultante do processo de institucionalização da educação no sistema prisional. Isso significa que, atualmente, a SEEDF tem autonomia para acompanhar, articular e desenvolver ações referentes ao atendimento educacional no sistema prisional e, ainda, possibilitar a construção de políticas públicas de Estado para a oferta de educação no contexto de ambientes de privação e restrição de liberdade.

Em termos de legislação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 estabelece que os sistemas de ensino assegurem a oferta educacional apropriada aos interesses, condições de vida e trabalho de jovens e adultos. No âmbito da temática apresentada neste volume, o Parecer CNE/CEB nº 04/2010 estabelece as diretrizes para a oferta de Educação de Jovens e Adultos

em situações de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, quando em seu artigo 2º está descrito:

As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade.

Ressalta-se que o Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011 institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional brasileiro (PEESP). Em seu artigo 1º, esse Decreto estabelece que o PEESP tem como objetivo “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. E no artigo 2º, a EJA é reconhecida como uma das modalidades de educação em ambientes de privação de liberdade.

No âmbito da legislação distrital, temos o Plano Distrital de Educação (PDE 2015/2024), que dispõe na meta 10:

O sistema público do DF deve garantir a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema prisional do DF, de modo que, no último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dessa população esteja atendida em um dos segmentos da Educação de Jovens e Adultos - EJA/IT na forma integrada à Educação Profissional.

Nesse movimento de agregar as legislações nacional e distrital, referentes à temática de educação no sistema prisional, vale destacar a V Conferência

Internacional sobre Educação de Adultos (V Confintea), ocorrida em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Nesse encontro foi elaborado e aprovado o Plano de Ação para o futuro, documento esse que indica a possibilidade das pessoas em privação de liberdade terem o direito à educação e à aprendizagem. Com isso, a SEEDF em parceria com a SSPDF tem o desafio de fomentar ações que possibilitem a implementação de políticas públicas educacionais para as pessoas privadas de liberdade.

Apresentamos neste Caderno as diversas temáticas que perpassam a Educação de Jovens e Adultos em ambientes de privação e restrição de liberdade. Em primeiro momento, trazemos uma entrevista com Wagdo da Silva Martins, diretor do Centro Educacional 01 de Brasília – CED 01 de Brasília –, sobre a Educação no sistema prisional do Distrito Federal.

Em seguida, na parte dos artigos, iniciamos com o trabalho intitulado ***Professora, tem vaga na escola? Um olhar sobre a Educação nas prisões do Distrito Federal***, de Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro, que foca sua investigação sobre a oferta da Educação nas prisões brasileiras e, em especial, a cena educacional das prisões no Distrito Federal. O objetivo é tentar entender melhor sua organização pedagógica e suas políticas públicas, à luz de importantes marcos teóricos que tratam da questão do confinamento, como Michel Foucault, Erving Goffman e Alessandro Baratta, além das legislações que dão sustentação ao fomento dessa prática no ambiente prisional. Inclui-se, no final desse itinerário de pesquisa, uma discussão sobre a implementação do projeto de Remição de

pena pela leitura nas prisões do DF, como extensão às práticas educativas.

O segundo artigo, ***A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo***, de Luiz Nolasco de Rezende Júnior, descreve a experiência metodológica da pedagogia de projetos, observando princípios epistemológicos da transdisciplinaridade e da aprendizagem lúdica em uma unidade socioeducativa de internação provisória do Distrito Federal. Os resultados evidenciam que esse modelo pode ser utilizado em ambientes de restrição de liberdade com vista a restabelecer a educação formal como instrumento de transformação social. Os projetos interventivos foram construídos pela equipe docente tanto coletivamente como individualmente, em conjunto com os alunos.

O terceiro, ***Um breve balanço sobre a meta 10 do Plano Distrital de Educação: conquistas e desafios***, de Polyelton de Oliveira Lima e Elisângela Caldas Braga Cavalcante, traz a discussão sobre a implementação da Meta 10 do Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024), bem como analisa os avanços alcançados no primeiro triênio e os desafios e as dificuldades que podem atrapalhar no cumprimento da referida meta, tornando possível uma breve análise dos sistemas penitenciário e educacional brasileiros, sobretudo no tocante à Educação no sistema prisional. As análises desses dois sistemas mostram-se muito delicadas, devendo ser feitas com muito cuidado e de maneira periódica, visando promover o objetivo principal da educação no sistema penitenciário, que é de contribuir com a ressocialização dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

O quarto artigo, ***Uma síntese do contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa (Encceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal***, de Wagdo da Silva Martins e Helena Cristina Aragão de Sá, apresenta uma sistematização de parte das informações existentes na edição de 2017 do Encceja PPL, no âmbito do sistema prisional do Distrito Federal, aplicados pelo Centro Educacional 01 de Brasília. Nessa sistematização, mostra-se como utilizar os dados obtidos, a fim de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL) se caracteriza como uma das opções dentro do sistema prisional para os reeducandos obterem a conclusão do ensino fundamental e do ensino médio. Além da certificação, o Encceja PPL, por sua importância dentro das unidades penitenciárias, deve servir como um instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA no âmbito das unidades prisionais do DF com vistas a melhorar sua qualidade e sua finalidade.

O quinto artigo, ***A prática pedagógica na educação de mulheres adultas em situação de privação de liberdade no Distrito Federal***, de Wallace Roza Pinel e Erlando da Silva Reses, debruça-se sobre a oferta de educação formal no espaço prisional para mulheres, a partir de uma pesquisa de campo na Penitenciária Feminina do Distrito Federal com estudantes frequentes na Educação de Jovens

e Adultos. O estudo constata uma omissão histórica do Estado brasileiro no atendimento a uma parcela da população que permanece privada do direito básico de acesso à educação. Aborda-se o conceito de educação para além da simples transmissão de conhecimentos e capacidades técnicas e teóricas, incluindo a perspectiva freireana, que se constrói identidades e culturas destinadas à emancipação da pessoa humana.

O sexto artigo, ***As práticas de leitura de estudantes privados de liberdade na Unidade Prisional - Centro de Internamento e Reeducação - CIR/DF***, de Maria Sônia Vieira Lira, visa compreender as práticas de leitura de estudantes privados de liberdade na unidade prisional CIR/DF, partindo do pressuposto de que o acesso ao livro favorece a prática da leitura e do Letramento Informacional. Os resultados apontam que a maioria dos estudantes participantes tem o hábito da leitura e busca nos livros informações para usarem em suas práticas sociais.

O sétimo artigo, ***Professoralidade docente na EJA: cadeados que se abrem e fecham para os processos de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF***, de Ana Cristina de Castro, apresenta uma discussão sobre os saberes e fazeres docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nos processos de leiturização e letramento nas prisões, visando a necessidade de implementar as políticas públicas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024 e no Plano Distrital de Educação (PDE) - 2015/2024, no âmbito nacional e local. Este estudo parte da análise dos problemas e das dificuldades da práxis docente

nas prisões, além de investigar a ação docente frente aos processos de leiturização e letramento dos estudantes privados de liberdade, regularmente matriculados na EJA da SEEDF. Conclui-se com a constatação de que urge a implementação e a execução de políticas públicas educacionais que promovam a valorização do trabalho docente, a ampliação da oferta de vagas da EJA nas prisões, a revitalização das bibliotecas e o maior acesso aos livros, como caminhos para a ressocialização aos privados de liberdade.

O primeiro relato de experiência, ***Desenhando a liberdade: a experiência de oficinas de desenho no sistema prisional***, de Larissa Dantas de Andrade e Augusto Esteca, apresenta a concepção, aplicação e resultados das oficinas de desenho artístico, realizadas em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), no sistema prisional como parte da Semana de Educação para a Vida, presente calendário escolar da rede pública do DF, bem como discute sua abordagem, metodologia e procedimentos, sempre sob a ótica da problemática da educação em prisões. A realização dessas atividades evidencia a importância da educação e da arte no sistema penitenciário, tendo em vista o impacto positivo sobre as pessoas privadas da liberdade. Nelas, são abordados temas como tolerância das adversidades e o papel ressocializador da prisão, uma vez que, em algum momento, essa pessoa retornará ao convívio social. Por outro lado, ressalta a importância da cooperação interinstitucional, conjugando as demandas existentes e a função social da universidade.

O segundo relato, ***Cela de aula: lugar possível para a construção do sujeito autônomo e criativo***, de Rita de Cássia Menezes, analisa algumas práticas pedagógicas no Presídio do Distrito Federal I - Unidade PDFI, especialmente as atividades

educativas promovidas na "Semana para a Vida", entre os dias 07 a 10 de maio de 2018. Além de palestras, oficinas de desenho e xilogravura. Expõe também reflexões e relações entre os estudos de Paulo Freire, Boal, Martínez, e Rey, e o processo ensino-aprendizagem adotado nesse ambiente.

O terceiro relato, ***Dicionário digital - linguagem do presídio***, de Gilvan de Pádua Rodrigues, apresenta um projeto desenvolvido dentro do sistema prisional de Brasília, que surgiu da necessidade dos estudantes em pesquisar palavras no dicionário. Uniu-se a tecnologia e a vivência local dos estudantes/presos para desenvolver um dicionário digital com os termos ou gírias utilizadas por eles dentro do presídio, identificando seu significado e etimologia. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino dentro do sistema prisional, acaba trazendo reflexões sociais - como a ressocialização - e ampliando o papel da escola.

O quarto e último relato, ***Projeto de incentivo à leitura e arrecadação de livros literários para a penitenciária feminina do Distrito Federal***, de Gislene Silva Fernandes Teixeira, demonstra a importância da leitura na formação de uma perspectiva de vida para as pessoas com privação de liberdade, baseando-se em experiências vivenciadas o trabalho no Centro Educacional 01 de Brasília - Núcleo de ensino da Penitenciária Feminina do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Esperamos que a leitura desses trabalhos provoquem reflexões que contribuam no aprimoramento da práxis educativa de professores, gestores, pesquisadores e estudantes, assim como todo o leitor que sentir-se instigado pelas temáticas abordadas. ■

Luciana da Silva Oliveira



Prof. Msc. Wagdo da Silva Martins

Licenciado em Química pela Universidade de Brasília – UnB, e mestre em Educação, na área de Ciências. Durante a realização do mestrado, participou do Grupo de Ensino - Pesquisa - Extensão em Educação Popular e Estudos filosóficos históricos e culturais - GENPEX, na linha de pesquisa da educação no sistema prisional. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde 1999, na área de Química. De 2004 a 2016 atuou no sistema prisional como professor de Química e na Coordenação Pedagógica do Centro de Detenção Provisória – CDP. Desde 2017 atua como diretor do Centro Educacional 01 de Brasília – CED 01 de Brasília, unidade escolar responsável pela educação nas prisões do Distrito Federal.

Educação no sistema prisional do Distrito Federal

1. Revista Com Censo (RCC) - O Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011, instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional brasileiro (PEESP). Em seu Artigo 1º, este decreto estabelece que o PEESP tem como objetivo “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais”. O Artigo 2º do PEESP, por outro lado, reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma das modalidades de educação em ambientes de privação de liberdade. No contexto do Distrito Federal, a oferta de escolarização aos estudantes jovens e adultos privados de liberdade foi institucionalizada, resultando na criação do Centro Educacional 01 de Brasília, pela Portaria nº 239, de dezembro de 2015. Em termos gerais, quais foram os principais desafios enfrentados ao longo desse processo de institucionalização e de criação do CED 01 de Brasília?

Wagdo - Acredito que um dos grandes desafios para essa institucionalização tenha sido fomentar políticas de formação continuada com o objetivo de possibilitar a construção de um perfil de educadores que atendam as especificidades desses sujeitos, os quais se encontram à margem da sociedade. Esses educadores, conhecidos como “professores da papuda” eram cedidos, por meio de Termo de Cooperação Mútua, para a Fundação de Apoio ao Trabalhador Preso - FUNAP, órgão responsável pela educação no sistema prisional até 2015. Percebo que a construção desse perfil dos professores que atuam no sistema prisional começou a se constituir com a criação do CED 01 de Brasília, momento em que a SEEDF assumiu a responsabilidade de ofertar a educação nas prisões, o que possibilitou um grande avanço pedagógico e administrativo, como, por exemplo, a emissão de certificação dos estudantes em privação de liberdade, dos egressos e atendimento de seus familiares. A partir desse momento, tornou-se possível, também, o aumento dessa oferta de escolarização.

2. RCC - A educação para jovens, adultos e idosos em ambientes de privação de liberdade é uma política pública que tem como base os direitos humanos e a cidadania. De que modo os projetos de Educação no sistema prisional do Distrito Federal têm procurado estimular e consolidar práticas pedagógicas que promovam esses princípios?

Wagdo - A organização pedagógica do CED 01 de Brasília é permeada pelos eixos transversais que fazem parte do currículo em movimento da SEEDF. Os eixos transversais a serem trabalhados em cada semestre, são definidos pela equipe pedagógica, tendo como objetivo trabalhar de forma temática uma educação que fortalece a reinserção do estudante na sociedade. Esse trabalho pedagógico é realizado por meio de projetos, dos quais podemos citar: projeto de música, projeto de artes cênicas, projeto de leitura. É fundamental que esses projetos façam parte da cultura do nosso reeducando dentro do sistema prisional, pois traz a abordagem de uma educação diferenciada e possibilita aos estudantes perceberem o mundo de outra forma.

3. RCC - De modo geral, uma boa Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) é essencial para garantir que as aprendizagens dos estudantes sejam mais efetivas. Como a OTP é estruturada e quais são suas peculiaridades em ambientes de privação de liberdade, sobretudo no atendimento prestado pelo CED 01 de Brasília?

Wagdo - No CED 01 de Brasília optamos por trabalhar com EJA combinada, um forma de oferta prevista nas Diretrizes Operacionais da EJA. Esse documento regulamenta essa oferta, que se adapta à realidade da educação do sistema prisional, além de prever uma organização pedagógica diferenciada para cada segmento da EJA. No 1º Segmento trabalhamos no regime semestral, com apenas um bloco de 100 dias. Já nos 2º e 3º Segmentos trabalhamos de forma semestral, porém, cada semestre é dividido em dois blocos de 50 dias.

Aqui trabalhamos com 4 dias de aulas por semana, pois um dia da semana é reservado para a visita dos familiares, um direito do custodiado. Nesse dia de visita, a equipe pedagógica realiza a coordenação pedagógica no CED 01 de Brasília. Sendo assim, a nossa coordenação não é por área, mas sim por grupos de professores.

4. RCC - A Meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE) visa atender, no mínimo, 50% das pessoas privadas de liberdade até 2024, no formato de EJA integrada à Educação Profissional. Quais os desafios que precisam ser superados para a implementação dessa oferta no sistema prisional do Distrito Federal e que avanços já podem ser verificados neste sentido?

Wagdo - O primeiro desafio é aumentar a oferta de educação dentro do sistema, pois, atualmente, apenas cerca de 10% da população carcerária do Distrito Federal tem o atendimento educacional. Segundo informações da

Subsecretaria do Sistema Penitenciário do Distrito Federal - SESIPE, a população carcerária é de 16.497 custodiados. Com a contratação de novos servidores da segurança pública existe a perspectiva de aumentar a oferta educacional.

É importante ressaltar que antes de implementar a EJA integrada a Educação Profissional no sistema prisional temos que garantir a estrutura física em termos de aparelhagem, espaços e segurança, conforme as normas da Secretaria de Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal (SSPDF).

5. RCC - A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Secretaria de Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal (SSPDF) compartilham o objetivo de ressocializar as pessoas privadas de liberdade. Existem dados estatísticos que ajudem a demonstrar se a reinserção dos egressos do sistema prisional do Distrito Federal em instituições educacionais e no mundo do trabalho vem acontecendo exitosamente?

Wagdo - Infelizmente, existem poucas pesquisas que demonstram os resultados da ressocialização por meio da educação, no entanto, podemos evidenciar como professores, que a educação realmente faz diferença no dia a dia do custodiado.

Acredito que essa publicação seja um grande marco para a Educação no sistema prisional e espero que ela estimule todos os profissionais envolvidos nesse atendimento e estudiosos da área a publicarem suas experiências e pesquisas sobre a temática. Estamos estudando a possibilidade de criar no 2º semestre de 2018 uma própria revista, na qual divulgaremos as ações e resultados obtidos por meio da educação de jovens e adultos no sistema prisional.

6. RCC - No Distrito Federal, a educação em ambientes de privação de liberdade é implementada por meio de uma parceria entre a SEEDF e a SSPDF, conforme descrito no Plano Distrital de Educação no sistema prisional (2017). Como ocorre a articulação entre essas secretarias e quais as principais iniciativas que evidenciam essa colaboração em prol da Educação no sistema prisional do Distrito Federal?

Wagdo - A partir da criação do CED 01 de Brasília, a articulação entre as duas secretarias passou a ser mediada pela equipe gestora da escola. A institucionalização proporcionou um diálogo mais próximo entre as duas secretarias e legitimou o nosso trabalho. Porém, acredito que esse diálogo precisa ser ampliado para aprimorar o atendimento pedagógico, tendo como objetivo comum a ressocialização dos estudantes em privação de liberdade.

7. RCC - Recentemente, com base na Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que prevê a proporção de 12 horas de estudo por 1 (um) dia de remição, e em atendimento à Portaria nº 10 da Vara de execuções Penais (VEP), de novembro de 2016, a SEEDF imple-

mentou o Projeto de Remição de Pena pela Leitura, por meio da Portaria Conjunta nº 1, de 11 de abril de 2018. Essa portaria dispõe sobre a cooperação mútua entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a Secretaria de Estado da Segurança Pública e da Paz Social do Distrito Federal para a execução do Projeto de Remição de Pena pela Leitura, intitulado “Ler Liberta: uma Perspectiva de Ressocialização nos Estabelecimentos Penais do Distrito Federal”. Qual o envolvimento do CED 01 de Brasília na implementação desse projeto de remição de pena pela leitura?

Wagdo - De acordo com as normativas penais, as pessoas privadas de liberdade podem acumular a remição pelo trabalho, pelo estudo e pela leitura, desde que não ultrapasse o número de horas previstas (oito horas diárias). O CED 01 de Brasília tem um papel fundamental nessa ação, uma vez que a equipe responsável pela execução do projeto seja

composta pela equipe gestora, por professores coordenadores e professores avaliadores lotados na unidade escolar. Acredito que a nossa responsabilidade seja muito grande, visto que esse projeto foi elaborado pela parceria entre duas secretarias de estado, a fim de atender a legislação nacional e a Vara de Execuções Penais. Vale ressaltar que essa ação não é uma novidade para nós, pois outras versões de remição de pena pela leitura foram discutidas e implementadas como projeto-piloto no período em que a educação nas prisões ainda estava sob a responsabilidade da FUNAP. Destaco aqui a colaboração dos nossos professores de língua Portuguesa e Atividades na seleção das obras literárias, catalogação e elaboração dos manuais dos candidatos e avaliadores, dentre outras ações. Considero um privilégio da nossa gestão estar à frente da execução desse projeto e saliento que a parceria com a Diretoria de Educação de Jovens e Adultos – DIEJA foi fundamental nessa construção coletiva. ■

■ Professora, tem vaga na escola? Um olhar sobre a Educação nas prisões do Distrito Federal

 Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro *

Resumo: A prisão é uma esfera social pouco conhecida e pensar a Educação nesse ambiente parece, às vezes, improvável, dado o alto grau de violência que permeia esse cenário. Contudo, ela, inegavelmente, ocorre. Por isso, nesse artigo, compreende-se a Educação como direito humano e via importante para se pensar a ressocialização dos sujeitos em restrição de liberdade. Assim, a presente investigação centra-se na oferta da Educação nas prisões brasileiras e, em especial, no Distrito Federal (DF). Nessa perspectiva, adentramos a cena educacional das prisões do Distrito Federal para entender melhor sua organização pedagógica e suas políticas públicas, à luz de teóricos importantes que tratam da questão do confinamento, como Michel Foucault, Erving Goffman e Alessandro Baratta, além das legislações que dão sustentação ao fomento dessa prática no ambiente prisional. Inclui-se, no final desse itinerário de pesquisa, uma discussão sobre a implementação do projeto de Remição de pena pela leitura nas prisões do DF, como extensão às práticas educativas.

Palavras-chave: Prisão. Educação. Direito Humano. Leitura. Remição de pena.

* Maria Luzineide Pereira da Costa Ribeiro é mestre em Teoria Literária e Literaturas, e doutora em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), com tese em Remição de pena pela Leitura em Penitenciárias Federais. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: marialuzineideribeiro@bol.com.br.

Introdução

O título desse artigo faz referência a uma frase que ouvi, repetidas vezes, durante a minha trajetória profissional. Foi durante a minha experiência, enquanto professora nas escolas prisionais do Distrito Federal (DF), que durou 14 anos. Quando passava pelos corredores da penitenciária, a caminho da escola, sempre havia um preso que, embora atrás das grades, se arriscava a lançar, aos gritos, tal pergunta e, lamentavelmente, eu sempre dava a mesma resposta: “deixe seu nome com o chefe da segurança, ele fará a sua inscrição”. Infelizmente, a lista de espera por matrícula na escola era interminável e muitos daqueles rostos nunca tive a oportunidade de rever em minha sala de aula. O cotidiano na prisão, invariavelmente, é o mesmo, dotado de encontros e desencontros.

Embora, no plano da experiência, o relato reforça a discussão que aqui se pretende promover sobre a oferta de Educação Formal no contexto prisional brasileiro, sobretudo no âmbito do DF. No imaginário coletivo, a prisão perpassa aquela imagem divulgada no noticiário nacional que tem como principais personagens “marginais espremidos em celas e com as mãos para fora dela”, expondo a chaga da superlotação e a evidente supressão de direitos fundamentais à existência humana. Revela a prisão, muitas vezes, em horário nobre, a face cruel de uma condição subumana, como a de “cadáveres” caminhando sempre em círculos, em pátios superlotados, num estado quase que perpétuo de miséria e de vulnerabilidade social. (RAMOS, 2008).

Se, por um lado, o distanciamento de tais marginais coloca-nos num estado de segurança, mesmo que temporário, por outro, a ociosidade prolongada anos a fio desses indivíduos, traz-nos outra preocupação: o pós-encarceramento. Novamente, estaremos juntos, eles e nós, convivendo socialmente, mas agora sem grades, sem muros, sem prisões. Considerando esse cenário, surgem alguns questionamentos: O que está sendo feito nas prisões para que a ressocialização desse indivíduo seja de fato cumprida? Existem atividades educacionais nesses espaços? Em havendo, como se organiza a instituição escolar para a oferta de Educação?

É certo que os efeitos colaterais do aprisionamento são devastadores. O recrudescimento da lei superlota as cadeias e não traz, em igual medida, reflexos positivos para a redução da criminalidade. Como argumenta Foucault (1997), o tempo surgiu como mecanismo moderno de exclusão; no entanto, essa forma de pagamento de dívida não resultou em salvação social do apenado. O tempo não aperfeiçoou o encarceramento como medida exata para a reinserção social do indivíduo. Portanto, como numa velha leitura, a prisão continuou a representar símbolo extremo de segregação humana, sendo apontada como a única alternativa punitiva (RIBEIRO, 2012).

Logo, entre os estudiosos, acredita-se que a proposta moderna de ressocialização do indivíduo encarcerado não tem sido alcançada, em função, inclusive, do espaço paradoxal da prisão, que prega a reinserção do indivíduo imbricada numa realidade de nulidade dos traços de identidade, de convicções e de valores (ADORNO, 1991; GOFFMAN, 1990). Em suma, nessa perspectiva, “a melhor prisão é, sem dúvida, a que não existe” (BARATTA, 1990).

Não obstante, acredito que deveríamos caminhar rumo a

uma política de “menos cárcere” e não de “uma prisão melhor”. Não se pode pensar a ressocialização, a partir, simplesmente, do cumprimento da pena, é imprescindível oferecer condições mínimas para que ela seja alcançada (BARATTA, 1990, p. 2). Por isso, esse estudo compreende a escola como possível espaço de ressocialização e pretende descrever como tem pensado estratégias e executado ações pautadas em políticas públicas voltadas para a Educação, sobretudo no DF. Analisarei, assim, o seu avanço sobre o cárcere e as ações desenvolvidas nesse ambiente. À luz da legislação e das políticas públicas de oferta de educação, farei uma breve contextualização da realidade prisional brasileira e, a posteriori, apresentarei o Complexo prisional do Distrito Federal, alvo desse estudo. Partirei da premissa de que a Educação é um direito humano e como tal pode ser transformadora, desde que pensada como espaço democrático e de postura ativa:

A escola tem de se fazer prática e ativa, e não passiva e expositiva, formadora e não formalista. Não será a instituição decorativa pretensamente destinada à ilustração dos seus alunos, mas a casa que ensine a ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade. (TEIXEIRA, 1976, p.58).

Por fim, o exercício aqui proposto é pensar a Educação formal como uma política pública inclusiva no espaço de privação de liberdade, para além de uma cultura de encarceramento que está fundamentada em princípios de ordem e disciplina. Só assim, a essência transformadora da Educação poderá dar novo significado à existência do apenado e do seu lugar no mundo.

Educação prisional: um direito à ressocialização

É sabido que o direito à Educação é inerente a todo indivíduo. A Declaração dos Direitos Humanos (1948) estabelece como principal objetivo o desenvolvimento da pessoa humana e o fortalecimento dos direitos humanos. Neste sentido, basta observarmos as normas internacionais e nacionais como, por exemplo, as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos (1955) ou mesmo a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11/7/84) e tantas outras que aqui serão citadas, para entendermos que o direito à educação está fincado num robusto arcabouço legal que determina sua prática, inclusive, intramuros.

Bem sedimentada numa política de ressocialização organizada, a partir da ideia de progressão de regimes, a legislação penal brasileira prevê que, após o cumprimento da pena, o ex-presidiário será reinserido socialmente, uma vez que, pretensamente, a execução da pena ocorreu de forma humanizada, garantindo os direitos constitucionais por meio das assistências que objetivam “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade”. Logo, à medida que o preso progride de regime prisional¹, a Educação e/ou o Trabalho deveriam ser atividades propostas como parte de sua rotina diária, conforme prevê a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11/7/84):

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

Art. 31. O condenado à pena privativa de liberdade está obrigado ao trabalho na medida de suas aptidões e capacidade.

Ainda nessa direção, a Lei 12.433/2011 deixa claro que todo condenado que cumpre pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir parte do tempo de execução da pena por meio do estudo ou trabalho. Assim, o estudo permitirá ao preso diminuir um dia de sua pena a cada doze horas de frequência escolar, divididas, no mínimo, em três dias, podendo ser realizada a partir de alguma atividade de Ensino Fundamental, Médio (inclusive profissionalizante), Superior, ou ainda de requalificação profissional. No caso do trabalho, a cada três dias, o preso poderá remir um dia de sua pena.

Por sua vez, o Relatório Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras (2009), produzido a partir de visitas *in loco*, alerta para algumas prisões latino-americanas em que existem modelos hegemônicos de Educação que apontam para um viés terapêutico, de correção ou, por vezes, utilitário quanto a sua funcionalidade no cárcere. Em nenhum desses modelos, observou-se a compreensão da Educação como um direito humano das pessoas em restrição de liberdade. Nesta perspectiva, a educação nas prisões brasileiras ainda sofre com os impactos do hiperencarceramento e com medidas extremas de segurança.

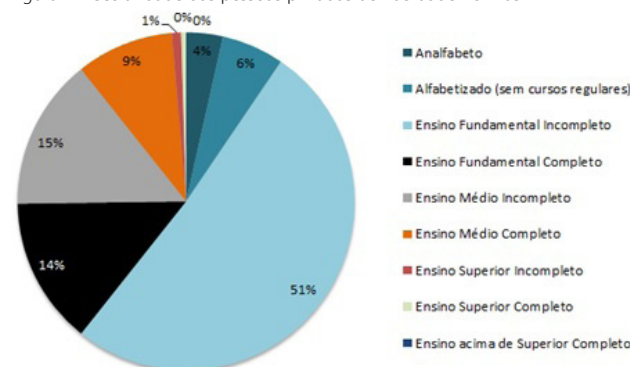
De maneira geral, o que se observa é um cenário desolador: ambiente hostil, atendimento precário e inferior às demandas, número insuficiente de professores, ausência de projetos pedagógicos, interferência da lógica da segurança e descontinuidade do processo educativo, entre outros. Emoldurada pelas suas complexidades, a prisão tem ainda em seu quadro uma pintura que se completa de forma caótica: população de maioria negra, jovem, pobre e com baixo nível de instrução.

E o quadro final desta realidade diz bem mais. Com uma população de mais de 726.000 pessoas presas, distribuídas em 1.422 unidades prisionais e com um déficit total de 358.663 vagas, o Brasil surge no ranking como o quarto país que mais encarcera no mundo, ficando somente atrás dos Estados Unidos, China e Rússia. Mesmo assim, pouco se conhece da dinâmica intramuros e da rotina do preso, mas, segundo apontam os indicadores nacionais, sabe-se que ações voltadas para a Educação atingem pelo menos 61.642 pessoas presas (BRASIL, 2017).

Nessa mesma linha de pensamento, quando analisada a escolaridade desses indivíduos, observa-se que a maioria da população carcerária brasileira é formada por pessoas que não concluíram o Ensino fundamental (51%), sendo que apenas 14% conseguiram vencer essa etapa. Poucos chegaram ao Ensino Médio (15%) e alguns ainda conseguiram concluí-lo (9%). (BRASIL, 2017). Em recente pesquisa realizada nas Penitenciárias Federais brasileiras, constatou-se que uma das principais razões para o abandono dos estudos é justamente a necessidade de trabalhar (RIBEIRO, 2017).

Noutra perspectiva, se compararmos o perfil etário da população prisional ao perfil da população brasileira em geral,

Figura 1. Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no Brasil



Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

observaremos que a proporção de jovens² é maior no sistema prisional do que na população jovem em liberdade. Ao passo que 56% da população prisional é composta por jovens, essa faixa etária compõe apenas 21,5% da população total do país. Assim, temos uma parcela significativa da população jovem, em idade produtiva, em situação de reclusão. (BRASIL, 2014).

Segundo Roberto da Silva (2013), professor da Universidade de São Paulo (USP), “não é papel da educação, transformar o criminoso em não criminoso, converter as pessoas, diminuir as taxas de reincidência e diminuir a superlotação dos presídios. ” O papel da educação, segundo o mesmo autor, é resolver o problema do analfabetismo, elevar a escolaridade e a qualificação profissional. A partir daí, então, devidamente instrumentalizado, caberá ao indivíduo encarcerado escolher ou não utilizar tais ferramentas. Contudo, argumenta o professor, é obrigação do Estado assegurar esse direito fundamental. Para tanto, são necessárias políticas públicas que amenizem o quadro de tensão no cumprimento dessa obrigação:

Para alcançar essa mudança, tornam-se relevantes programas de formação para educadores, gestores, técnicos e agentes penitenciários que auxiliem na compreensão das especificidades e da importância das ações de educação nos estabelecimentos penais. No que se refere aos agentes penitenciários, trata-se de competência do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), do Ministério da Justiça, que já prevê esta ação na mencionada Resolução nº 3, de 6 de março de 2009.

Na esteira dessa argumentação, não se percebe uma política nacional consolidada de oferta de educação nas prisões brasileiras, o que se vê, são ações isoladas desenvolvidas em diferentes esferas e recortes, não integradas, com políticas públicas difusas. Portanto, o que percebo, muitas vezes, é um conjunto de medidas educacionais que são importadas do modelo tradicional de ensino e mimetizadas no interior das prisões.

Nesse contexto, essa reprodução de modelos educacionais já experimentados é como uma recidiva na qual o tratamento ao doente deve se dar com outro tipo de medicamento, pois o organismo já se tornou resistente ao anterior. É a partir dessa concepção de novo tratamento que esse estudo chama atenção para uma perspectiva de Educação como direito humano, assegurando o seu caráter universal. Não se pretende aqui, portanto, defender a Educação, de forma ingênua, como um remédio para todos os males, mas

como instrumento factível de reinserção social, obviamente, se cumpridas as condições mínimas para sua ocorrência.

Numa perspectiva socioeducativa, a Educação é definida como via para a socialização e cumpre um papel relevante, pois cria condições para que o indivíduo molde sua identidade, compreendendo-se e aceitando-se como indivíduo social com um novo projeto de vida. Recente pesquisa da Secretaria dos Direitos Humanos (2006) estabelece dimensões dentro desse processo:

Compreende que a educação deve garantir as seguintes competências: pessoal (relaciona-se com a capacidade de conhecer a si mesmo, compreender-se, aceitar-se, aprender a ser); social (capacidade de relacionar-se de forma harmoniosa e produtiva com outras pessoas, aprender a conviver); produtiva (aquisição de habilidades necessárias para se produzir bens e serviços, aprender a fazer); e cognitiva (adquirir os conhecimentos necessários ao seu crescimento pessoal, social e profissional, assegurar a empregabilidade e/ou a trabalhabilidade). (COSTA, 2006, p. 23).

Olhando de perto a trajetória educacional desses sujeitos no cárcere, a realidade educacional, muitas vezes, não dialoga com toda legislação que dá sustentação a sua oferta, uma vez que as ações tímidas e desarticuladas dos estados não dão conta de promover a Educação como direito humano fundamental no processo de ressocialização de pelo menos 30% da massa carcerária (BRASIL, 2017).

Considerando a média nacional de estudantes em restrição de liberdade, apenas 12% tem a oportunidade de estudar ainda na prisão. Alguns estados, como Tocantins, Espírito Santo, Bahia e Paraná escapam dessa realidade, apresentando números mais elevados. No Distrito Federal, o atendimento se aproxima da média nacional, com 11% de seus presos matriculados. Por sua vez, o estado vizinho, Goiás, revela números ainda mais preocupantes, apenas 3% estão envolvidos em atividades educacionais. E o Rio Grande do Norte, que tem sido palco de rebeliões e do poder paralelo das facções, chega apenas a 2%. (BRASIL, 2017).

Segundo Ribeiro (2012), o discurso do aprisionamento em defesa da sociedade, sem uma política pública de ressocialização efetiva, não encontra mais lugar diante da rotina de rebeliões, motins e fugas. Então, a análise do confinamento deveria ser atravessada

por uma nova concepção, pautada na liberdade como exercício, sem esvaziamentos, nem abstrações, norteadas pelo passado, presente e o futuro do indivíduo em restrição de liberdade. Não podemos nos esquecer de que a simples configuração da ideia de uma punição expiatória dissociada de uma política penitenciária de reafirmação do sujeito e de sua autonomia, em alguma medida, remete aos suplícios de outrora. (FOUCAULT, 1997).

Portanto, num universo prisional de mais de 700.000 pessoas presas, a oferta de Educação formal, com um corpo docente formado por 2.849 professores, torna-se extremamente desafiadora, já que se tem uma flagrante demanda de inclusão social de sujeitos já estigmatizados, ao mesmo tempo em que também é urgente a redução da sua vulnerabilidade e invisibilidade social. (BRASIL, 2017).

Certamente, são muitas as fragilidades na engrenagem prisional, que vão desde a precariedade de suas prisões à superlotação; contudo, ao se colocar no cerne do debate a Educação nas prisões, lançamos luz e tiramos da sombra uma população de invisíveis. De certa maneira, tacitamente, a Educação desconstrói o estereótipo do criminoso e o coloca num novo lugar, o de estudante.

Para além dos muros: as prisões do DF e suas celas de aula

Localizado a 25 km do Palácio do Planalto, na capital do Brasil, está o Sistema Penitenciário do Distrito Federal, numa área destinada a uma antiga fazenda, vulgarmente, chamada de Papuda. Este nome se deu em função de uma maneira pejorativa que os moradores se referiam à antiga dona das terras que habitava a região, provavelmente, por ser ela portadora de bócio. Após a desapropriação da fazenda, foram inauguradas, em 16 de janeiro de 1979, as primeiras unidades prisionais do Sistema penitenciário da Capital, inicialmente projetado para receber cerca de 240 internos. (RIBEIRO, 2012). Essa notícia, à época, foi publicada no Correio Braziliense:

O Ministro da Justiça, Armando Falcão, inaugura hoje às 16:00h, a nova penitenciária de Brasília, na estrada que liga Brasília à cidade mineira de Unai. Entre as inovações implantadas com a reforma do presídio, estão os apartamentos onde os 84 presos poderão receber visitas de seus familiares, música ambiente e celas individuais com banheiros, (ARAÚJO, 2016 p.12)

Passados quase 40 anos, o Sistema Penitenciário do Distrito Federal conta com seis unidades prisionais: Penitenciária do Distrito Federal I (Regime fechado), Penitenciária do Distrito federal II (Regimes fechado e semiaberto), Penitenciária Feminina do Distrito Federal (Regime fechado e semiaberto), Centro de Detenção provisória (presos provisórios) e Centro de Progressão Penitenciária (Regime semiaberto). Com uma população de quase 16.000 pessoas presas, de maioria negra (82%) e jovem, numa faixa etária entre 18 e 29 anos (44%), o Distrito Federal não se diferencia do restante das unidades da federação, pois também apresenta déficit de vagas. (BRASIL, 2017).

Tabela 1. Pessoas privadas de liberdade envolvidas em atividades educacionais por Unidade da Federação

UF	Pessoas em atividades de ensino escolar		Pessoas em atividades educacionais complementares		% total de pessoas presas em atividades educacionais
	N	%	N	%	
AC	226	4%	0	0%	4%
AL	367	6%	0	0%	6%
AM	907	9%	50	0%	9%
AP	49	2%	0	0%	2%
BA	2.296	18%	168	1%	20%
CE	1.701	7%	0	0%	7%
DF	1.600	11%	22	0%	11%
ES	3.660	19%	817	4%	23%
GO	506	3%	23	0%	3%
MA	887	12%	95	1%	13%
MG	8.060	13%	1.838	3%	15%
MS	1.239	7%	32	0%	7%
MT	1.316	13%	111	1%	14%
PA	1.259	9%	0	0%	9%
PB	1.089	10%	0	0%	10%
PE	5.062	15%	12	0%	15%
PI	382	9%	50	1%	11%
PR	5.723	14%	2.316	6%	19%
RJ	NI	NI	NI	NI	NI
RN	87	1%	48	1%	2%
RO	976	9%	191	2%	11%
RR	330	14%	0	0%	14%
RS	2.185	6%	158	0%	7%
SC	1.945	9%	839	4%	13%
SE	240	5%	15	0%	5%
SP	19.092	8%	5.706	2%	10%
TO	458	13%	407	12%	25%
Brasil	61.642	10%	12.898	2%	12%

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2016.

Tabela 2. População carcerária do Distrito Federal

Pessoas em privação de liberdade	15.573
Vagas existentes no sistema penitenciário	7.229
Taxa de ocupação do sistema penitenciário no DF	215%

Fonte: SESIPE /Agosto/2016

Tabela 3. Previsão de matrículas em 2017

Unidades prisionais	Capacidade máxima de matrículas
CDP	170 alunos
PDFI	520 alunos
PDF II	345 alunos
CIR	275 alunos
PFDF	280 alunos
CPP	315 alunos
Total	1.905 alunos

Fonte: Distrito Federal, 2017

Como outras unidades da federação, o Distrito Federal também sofre com a superlotação e enfrenta dificuldades na implementação de ações que mirem a ressocialização e a garantia da assistência ao preso. Basta considerarmos que a própria arquitetura da prisão, de natureza punitiva, coloca o apenado numa condição de observador, de um idealizador que deseja o que está além. Com uma estrutura física de celas úmidas, sem privacidade e as técnicas e rituais que buscam a manutenção da ordem, a prisão afasta os indivíduos do acesso aos direitos humanos, garantidos pela legislação e por acordos internacionais. (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

No caso do Sistema penitenciário do Distrito Federal, há a garantia da oferta da Educação em cada unidade prisional que conta com sete núcleos de ensino, sendo a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF) contemplada com dois núcleos. A oferta de Educação formal é assistemática, dentro das especificidades de cada núcleo, com critérios de matrículas que não obedecem a estratégias pré-estabelecidas para o processo. A capacidade de atendimento nas unidades prisionais é limitada e já está pré-determinada, de acordo com o espaço reservado à escola e com o número de agentes penitenciários disponíveis (DISTRITO FEDERAL, 2017) (Tabela 3).

Pensando no estudante em restrição de liberdade do DF, temos uma população sedenta por estudo, já que a maioria apresenta o Ensino fundamental incompleto (58%) e, uma pequena parte, apresenta condições de cursar o Ensino Médio, já que 10% tem o Ensino Fundamental completo. Um dado significativo é que apenas 4% estão entre os analfabetos. (BRASIL, 2016). Em todo o complexo penitenciário do Distrito Federal, no ano de 2016, foram assistidos 1.600 internos. (DISTRITO FEDERAL, 2017).

A modalidade de oferta nas unidades prisionais é a Educação de Jovens e Adultos Combinada, que permite o cumprimento de uma carga horária flexibilizada, de, no mínimo, 30% (trinta por cento), com a mediação presencial dos conhecimentos, conteúdos e experiências significativas, somada a uma carga horária indireta de, no máximo, 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para o curso por meio de execução de atividades pedagógicas complementares, com utilização de material didático impresso e/ou material midiático, em espaços que podem ser físicos e/ou virtuais, mediadas pelo professor regente do componente curricular. (DISTRITO FEDERAL, 2017):

Os cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a que se refere o caput devem adotar currículos flexíveis e diferenciados, formas de avaliação e de frequência adequada à realidade dos jovens e adultos e garantir matrícula em qualquer época do ano, assegurando o direito de todos à educação. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 35).

Tabela 4. Distribuição de salas e turmas no sistema prisional do DF

Unidades prisionais	Número de salas de aula	Número de turmas
CDP	4	6
PDFI	18	18
PDF II	12	12
CIR	10	9
PFDF	5	10
CPP	14	11
Total	63	66

Fonte: SEEDF, 2017.

Obs.: O bloco I do CPP está desativado há dois anos, sendo suas aulas concentradas no bloco II, onde existem 5 salas.

Com um corpo docente formado por 56 professores em 63 salas de aula, a oferta é norteadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação de jovens e adultos (2014) e compreende o 1º, 2º e 3º segmentos, sendo organizada em seus núcleos de ensino da seguinte forma (Tabela 4).

Segundo o Plano Distrital de educação no Sistema Penitenciário do DF, alguns aspectos são elencados como limitadores à ampliação e qualificação da Educação formal que vão desde recursos didáticos insuficientes ou mesmo inadequados, problemas de saúde que impedem os estudantes, muitas vezes, de comparecerem à aula, rotatividade dos presos no sistema, que causa oscilação na frequência, além da variável castigo e punições disciplinares. (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Embora o cenário aponte para um atendimento educacional limitado dessa população em função do próprio espaço, é significativa a oferta de educação num ambiente em que todos os dias são iguais e o tempo parece estático. É importante ressaltar que a Educação, enquanto prática social, promove a interação entre indivíduos, melhora a qualidade de vida, possibilita a recomposição identitária, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite a (re) conquista da cidadania. De outro lado, num ambiente de contornos tão repressivos, o contato com os professores traz um novo significado ao mundo do apenado e potencializa processos educativos. (ONOFRE; JULIÃO, 2013).

Nessa perspectiva, é imprescindível compreender a dinâmica do tempo nas prisões do DF, conhecendo melhor sua rotina. Logo cedo, os presos passam pelo “confere” nominal, depois tomam seu café, distribuído ainda em cela, e só depois são encaminhados ao pátio, único ambiente de convivência coletiva. O almoço é distribuído em “quentinhas” e, depois, ao serem recolhidos no final da tarde, recebem o jantar. O dia termina com mais um chamamento nominal, um segundo “confere”. O uso do pátio acontece apenas três vezes por semana e nos demais dias os presos ficam reclusos em suas celas, lembrando que a ocupação média de cada cela gira em torno de 20 internos, espremidos, num espaço de 18m² e, em alguns casos, dormindo próximo ao banheiro. (RIBEIRO, 2012). Em linhas gerais, essa é uma rotina-padrão das unidades prisionais do Distrito Federal. Logo, a escola representa um momento singular: um oásis em meio ao deserto.

Por isso, o processo de “institucionalização”³, ocorrido em 2015, foi de suma importância ao reconfigurar os núcleos de ensino, transformando-os em uma unidade escolar da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF), em gestão conjunta com a Secretaria de Estado de Segurança Pública e da Paz Social (SSP), fazendo com que a prática educativa avançasse no sistema prisional do Distrito federal. Sem dúvida, essa medida fortaleceu essa prática e legitimou sua oferta, sua organização, estrutura e

funcionamento. Sob a égide da SEEDF, os presos tiveram acesso a políticas públicas, sendo reconhecidos como estudantes da Rede pública de Ensino do DF.

Em igual medida, o Plano Distrital de Educação (PDE), com vigência entre o período de 2015/2024, dispõe em sua Meta 10 que o sistema público do Distrito Federal deve

garantir a oferta de escolarização às pessoas jovens e adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade, no sistema penitenciário do DF, de modo, que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) dessa população esteja atendida em um dos segmentos da Educação. (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Embora seja uma política de Estado que, em alguns momentos, se revela de difícil alcance, já que nos últimos dez anos, a Educação prisional manteve os mesmos níveis de atendimento – cerca de 10% de sua população –, tal meta dá visibilidade à prisão, colocando-a na agenda de ações políticas e configura-se como medida importante à inclusão desses sujeitos. (BRASIL, 2017).

Enfim, mesmo com lógicas de segurança e educação imbricadas e tão opostas, as experiências educativas, sendo de natureza formal ou não, devem ser capazes de trazer resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentais desejáveis) que permitam ao apenado acessar o mercado de trabalho e possibilite a continuidade de seus estudos, quando em liberdade. Com essa tarefa cumprida, poderíamos falar de uma reintegração eficiente à sociedade, já que traz consigo um projeto de vida. (ONOFRE, 2011).

Uma porta entreaberta: a remição de pena pela leitura nas prisões do DF

É preocupante uma realidade em que se tem uma proposta de ressocialização, que, de certa maneira, se torna, muitas vezes, inviável, em razão do extremo controle. Nessa perspectiva, a leitura na prisão avança novas possibilidades. No Distrito Federal, a Vara de Execução Penal (VEP), por meio da Portaria nº 010, de 17 de novembro de 2016 disciplinou a remição de pena por leitura no âmbito do Distrito Federal, inspirando-se na Portaria conjunta nº 276, de 20 de junho de 2012, do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) que trata da mesma proposta em penitenciárias federais e define:

Segundo o critério objetivo, o preso terá o prazo de 21 (vinte e um) a 30 (trinta) dias para leitura de uma obra literária, apresentando ao final deste período uma resenha a respeito do assunto, possibilitando, segundo critério legal de avaliação, a remição de 04 (quatro) dias de sua pena e ao final de até 12 (doze) obras lidas e avaliadas, terá a possibilidade de remir 48 (quarenta e oito) dias, no prazo de 12 (doze) meses, de acordo com a capacidade gerencial da Unidade. (Art.4º)

Replicados em todo o país, projetos como estes, alcançam a população que não é contemplada no processo educacional formal. Se, nacionalmente, o número de internos envolvidos em atividades educacionais ainda é inexpressivo, cresce o número de projetos de leitura, como forma de remição de pena. Os indicadores apontam para cerca de 5.400 envolvidos nesta atividade. (BRASIL, 2016).

Em 2011, a Universidade de Brasília (UnB), por ocasião de uma pesquisa de Mestrado⁴ sobre a formação do leitor nas suas unidades prisionais, suscitou a possibilidade de implementação de tais projetos de remição pela leitura, por meio de iniciativa pioneira de projeto de leitura, o que, de certa maneira, foi provocadora de debates que culminaram na publicação da Portaria 010/2016 da VEP. Os resultados dessa pesquisa apontavam para predisposição do preso à prática de leitura, com forte presença de leitores assíduos nas prisões, já que sete em cada dez presos liam, em média, de três a quatro livros por mês, à época 10 vezes mais do que a média nacional de leitura⁵.

No ano de 2018, o Distrito Federal, por meio da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) e da Secretaria de Estado da Segurança Pública e Paz Social (SSPDF), conforme Portaria Conjunta nº 1, de 11/4/18, lançou o projeto de remição de pena pela leitura “Ler: Liberta”, que trouxe como objetivo: “proporcionar às pessoas recolhidas nos estabelecimentos prisionais do Sistema Penitenciário do Distrito Federal o acesso à leitura de obras literárias”. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Do ponto de vista literário, é inquestionável a relevância da literatura na reorganização do caos em que vive este leitor, como possibilitadora de liberdade, embora viva sob restrição. Neste sentido, sabemos que a literatura não tem o poder de tornar a sociedade, como por efeito de mágica, mais justa; mas, com certeza, a este leitor é concedido o direito de se ausentar desse espaço e por alguns momentos ser livre. (RIBEIRO, 2017).

Com efeito, o livro é um instrumento de poder e de emancipação do sujeito. Pensado como instrumento de resistência à alienação e à modulação de comportamentos. Assim, a leitura tem assumido um papel importante na prisão, seja como prática espontânea, em função da ociosidade do preso, seja como proposta de remição de pena. (RIBEIRO, 2012).

O projeto Ler: Liberta segue, em linhas gerais, os modelos já repercutidos em todo o país. Assim, de acordo com a Portaria supracitada, será disponibilizado ao custodiado participante um exemplar por mês, de uma obra literária clássica, científica ou filosófica, de acordo com o acervo disponível no estabelecimento penal. Junto com a obra, o participante receberá uma das obras pré-definidas e informações sobre as regras que envolvem o Projeto de remição de pena pela leitura. Ao final de 30 dias de leitura de uma obra literária, o participante apresentará um resumo crítico a respeito da obra lida. Assim, poderá remir a sua pena em até 48 dias por ano, de acordo com o atendimento aos requisitos necessários e a aprovação na avaliação. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

O participante poderá escolher, dentre as obras literárias indicadas, a leitura que melhor lhe aprouver. Em até 15 dias, após o prazo previsto para a leitura da obra, serão aplicadas provas para a produção do resumo crítico. Conforme determina a Portaria,

O participante deverá comparecer ao local da aplicação da avaliação em dia e horário pré-determinados pela direção do estabelecimento penal, quando participará da prova presencial, desde que tenha feito a devolução da obra antes do dia de aplicação da prova escrita. (DISTRITO FEDERAL, 2016).

Será considerado apto aquele participante que alcançar, no mínimo, 60 pontos na produção textual de uma escala que vai

Quadro 1. Lista de obras proposta para o projeto

Título da obra	Níveis de escolaridade
Aqui tem coisa - Patativa do Assaré	Nível 1 Alfabetizados com Ensino Fundamental incompleto
De quanta terra precisa um homem? Liev Toistói	
O menino do dedo verde - Maurice Druon	
O homem que calculava - Malba Tahan	Nível 1 e 2 Alfabetizados com Ensino Fundamental incompleto Ensino Fundamental completo
Quarto de despejo - Diário de uma favelada - Carolina Maria de Jesus	
A Hora da Estrela - Clarice Lispector	
Capitães da Areia - Jorge Amado	Nível 2 Ensino Fundamental completo
O compadre do Ogum - Jorge Amado	
Não verás país nenhum - Ignácio de Loyola Brandão	
O cavaleiro preso na armadura - Robert Fisher	Nível 3 Ensino Médio completo ou incompleto
A Revolução dos Bichos - George Orwell	
A Metamorfose - Franz Kafka	
Hamlet - William Shakespeare	Nível 3 e 4 Ensino Médio completo ou incompleto Ensino Superior (completo ou incompleto) e pós-graduados
O Príncipe - Nicolau Maquiavel	
O Processo - Franz Kafka	
Inteligência Emocional - Daniel Goleman	

Fonte: TJDF/2018

de 0 a 100 pontos, considerados os elementos macro textuais, coerência e coesão textual. O avaliador terá como parâmetro de avaliação uma matriz de referência que norteará sua correção. A lista das obras selecionadas para o referido projeto foi publicada no site do Tribunal de Justiça do DF. Destacam-se entre as obras indicadas, clássicos da Literatura. No quadro 1, foi feito um recorte da lista publicada.

É pertinente frisar que o projeto de leitura como remição de pena no DF se diferencia em alguns aspectos do projeto replicado nacionalmente. Em sua essência, permanece a ideia de dias remidos, a partir da leitura de uma obra. O objeto continua sendo o mesmo, contudo a forma como se estruturou a proposta tem marcas próprias. Por exemplo, em lugar de uma Comissão Pedagógica formada por servidores das Unidades Prisionais Federais, com o acompanhamento de um pedagogo, foi formada equipe de coordenadores para cada unidade prisional, com formação em Letras ou Pedagogia e 18 avaliadores, com formação em Letras para a correção da prova. Outro aspecto importante é a escolha do gênero resumo crítico ao invés do modelo resenha, possivelmente, em razão do baixo nível de escolaridade dos apenados.

No DF, optou-se por aplicação de uma prova presencial, com critérios de pontuação mínima para aprovação. Por sua vez, os critérios de avaliação determinado pela Portaria Federal dizem respeito a alguns princípios:

- a) ESTÉTICA: Respeitar parágrafo; não rasurar; respeitar margem; letra cursiva e legível;
- b) LIMITAÇÃO AO TEMA: Limitar-se a resenhar somente o conteúdo do livro, isto é, não citar assuntos alheios ao objetivo proposto;
- c) FIDELIDADE: proibição de resenhas que sejam consideradas como plágio. (BRASIL, 2012).

Além disso, embora não ofereça oficinas pedagógicas para que o preso possa entender melhor a produção textual que deverá executar, como na maioria dos projetos replicados nacionalmente, há, pelo menos, a previsão da entrega de orientações prévias que poderão dirimir suas dúvidas. O projeto pretende alcançar 10% da população carcerária, o que é extremamente relevante, já que a oferta de Educação é limitada pelo espaço e

recursos humanos. Nesse sentido, torna-se uma medida importante por representar uma nova alternativa à remição de pena.

Por fim, estudiosos evidenciam que a prática literária na prisão pode romper os efeitos da prisionização, se considerados os efeitos estéticos do texto e a possibilidade de reformulação da visão de mundo, resignificando a existência desse leitor. Ao promover a desalienação do indivíduo encarcerado e abrir a porta que o reprograma para a vida, é possível, então, pensar num processo de reinserção social. (RIBEIRO, 2017; MARTHA, 2011; JOHN, 2004).

Considerações finais

Ao olharmos para a prisão, lembramos que as políticas públicas de Educação, em algum momento, podem ou não ter falhado com esse sujeito encarcerado e, de novo, quando custodiado, o Estado tem a chance de redirecionar sua trajetória, senão contribuir para que um novo caminho se apresente como alternativa. É nesse momento que devemos retomar as ideias de Anísio Teixeira (1953) e compreender que a Educação deve ser esta casa que ensina a “ganhar a vida e a participar inteligente e adequadamente da sociedade”.

No Brasil, o princípio da ressocialização compreende esta segunda chance, com estágios (regimes prisionais) em que o preso está sendo preparado para ser reinserido socialmente. Entretanto, vimos ainda ações pouco relevantes e muitas dificuldades na aplicação de políticas públicas que alcancem a grande massa penitenciária, tão carente de uma Educação Formal. É extremamente preocupante pensar que temos mais de 80% de pessoas presas e em completa ociosidade.

No Distrito Federal, a realidade prisional é marcada pelo adensamento da população carcerária. A Educação tem sua oferta limitada, diante das condições de espaço e de insuficiência de pessoal, e sofre com os efeitos da superlotação que impactam a rotina carcerária. Não obstante, as políticas públicas têm avançado com a “institucionalização” de uma unidade escolar prisional, com a expansão de direitos comuns à Rede pública de Ensino. Em igual medida, foram estabelecidas metas voltadas para a ampliação do número de estudantes que, possivelmente, serão alcançadas com a construção de novos presídios.

A implementação da prática de leitura como remição de pena resulta uma medida de fortalecimento no desenvolvimento de ações de estímulo à leitura nas prisões e ações educativas. Numa realidade de tanta singularidade, é necessário pensar políticas públicas inclusivas que potencializem a ressocialização e minimizem os efeitos da prisionização.

Nessa direção, concordo com Scarfo (2007 *apud* ONOFRE; JULIÃO, 2013) que reconhece a Educação nas prisões como uma modalidade específica de educação, e, por isso, aponta como fundamental a formação e capacitação de educadores com instrumental teórico que valide e dê maior sustentação às suas práticas. Com isso, no cotidiano intramuros, seria possível pensar estratégias pedagógicas que escapassem às fronteiras

limitadoras do mundo da prisão, preparando o indivíduo para a vida. Nesse sentido, ao se repensar as práticas educativas, haveria lugar para se fomentar a inclusão de outras modalidades como a Educação a distância e a Educação Profissional, sobretudo para aqueles que se encontram em regime semiaberto, próximos a serem reinseridos socialmente.

Em suma, na prisão, o espaço da escola permite ao preso não só acessar o universo do livro e do conhecimento, mas acessar uma alternativa no caminho, centrada no direito elementar de escolher ser outro que não apenas o “criminoso”. Por isso, diante de um cenário de tantas complexidades, como não sofrer as inquietações de Anísio Teixeira (1971) e não defender a ideia de uma educação em mudança permanente e em permanente reconstrução. ■

Notas

¹ Segundo Mirabete (2004), a progressão consiste na transferência do condenado do regime mais gravoso a outro menos severo, quando este demonstrar condições de adaptação ao regime prisional mais suave. De acordo com o artigo 112, da LEP, “a pena privativa de liberdade será executada em forma progressiva com a transferência para regime menos rigoroso, a ser determinada pelo juiz, quando o preso tiver cumprido ao menos um sexto da pena no regime anterior e ostentar bom comportamento carcerário, comprovado pelo diretor do estabelecimento, respeitadas as normas que vedam a progressão”.

² Consideram-se jovens, pessoas entre 18 e 29 anos, de acordo com o Estatuto da Juventude.

³ Processo da criação da Unidade Escolar do Sistema penitenciário, o CED 01 de Brasília, pela Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015, publicado na página 28 do DODF nº 250, de 31 de dezembro de 2015.

⁴ Dissertação de Mestrado intitulada: O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. A partir de oficinas literárias executadas em 2011, a Universidade de Brasília, por meio do Professor Doutor Robson Coelho Tinoco protocolou solicitação para se verificar a possibilidade de Remição de pena no DF.

⁵ Reportagem publicada no Portal R7, em 24/03/2013, que dizia que de acordo com dados da 3ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2012 0,33 livros mensais ou quatro por ano.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil-Problemas e desafios**. Revista USP, n. 9, p. 65-78, 1991.

ARAÚJO JR., Marcondes. **O discurso da imprensa sobre o complexo penitenciário da Papuda**, desde 1979 aos nossos tempos. Disponível em <<http://www.monografiasbrasilescola.com.br>>. Acesso em: 12 mai. 2012.

BARATTA, Alessandro. **Ressocialização ou Controle Social: Uma Abordagem Crítica de “Reintegração Social” do Sentenciado**. (Universidade de Saarland,RFA) Alemanha Federal. Disponível em<<http://www.eap.sp.gov.br/pdf/ressocializacao.pdf>>. Acesso em 23/set/17.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a **Lei de Execução Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Lei n. 12.433, de 29 de junho de 2011. Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, Sistema Penitenciário Federal. **Portaria n.276 de 20 de junho de 2012**. Dados disponíveis em<<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/htm>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

_____. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. **Portaria n.10 de 17 de novembro de 2016**. Dados disponíveis em<<http://Tjdft.jus.br/htm>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. CNE. Parecer CNE/CEB nº 4, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais**. Disponível em: Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. Ministério da Justiça. **Sistema Integrado de Informações penitenciárias do Ministério da Justiça** (INFOPEN/MJ). Dados disponíveis em<<http://portal.mj.gov.br/data/Pages/htm>>. Acesso em: 27 jan. 2018.

CAMMAROSANO ONOFRE, Elenice Maria; FERNANDES JULIÃO, Elinaldo. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, 2013.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Socioeducação: Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em <http://www.dudh.org.br>. Acesso em: 26 jun. 2017.
- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos**, 2014. Disponível em <http://educacao.df.gov.br/htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. **Portaria Conjunta Nº 1, de 11 de abril de 2018**. Disponível em <http://educacao.df.gov.br/htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. **Portaria Conjunta Nº 5, de 19 de abril de 2017**. Aprova o Plano Distrital de Educação no sistema prisional apresentado pela Secretaria de Educação e pela Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal Disponível em <http://educacao.df.gov.br/htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. **Projeto de Remição pela Leitura: Ler Liberta: uma perspectiva de ressocialização nos estabelecimentos penais do Distrito Federal**. Disponível em <http://educacao.df.gov.br/htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- _____. **Projeto Político Pedagógico do CED 01 de Brasília**, 2017.
- _____. **Plano Distrital de Educação (PDE)**, 2015. Disponível em <http://educacao.df.gov.br/htm>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- FAILLA, ZOARA. **Retratos da leitura no Brasil 3**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramalhe. 23a Ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, Prisões e Conventos**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.
- JOHN, V. M. **Palavras da salvação”: as representações da leitura na prisão**. 2004. 193 f. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- MARTHA, Alice Aurea Penteado. **Leituras na prisão**. Maringá: Eduem, 2011.
- MIRABETE, Julio Fabbrini. **Execução Penal**. 11ª ed. São Paulo: Editora Jurídico Atlas, 2004.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **O Espaço da Prisão e suas Práticas Educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. P. 267-285.
- REALE JÚNIOR, Miguel. Regras mínimas para o tratamento dos reclusos–Convenção de Genebra, 1955. **Coletânea de Direito Internacional. 5ª ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais–RT**, 2007.
- RIBEIRO, Maria Luzineide P. **O mundo como prisão e a prisão no mundo**: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. 2012.
- _____. **Uma teia de relações**: o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em penitenciárias federais brasileiras. 2017.
- SCARFÓ, Francisco José. **Los Fines de la Educación Básica en las Cárceles en la Provincia de Buenos Aires**. 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de La Plata, Argentina, 2007.
- SILVA, Roberto. Livre docente da USP e ex-presos: **“Não é papel da educação mudar o criminoso”**. Último Segundo, São Paulo. Entrevista concedida a Cinthia Rodrigues. Disponível em <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-08/livre-docente-da-usp-e-ex-presos-nao-e-papel-da-educacao-mudar-o-criminoso.html>
- TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. Companhia Editora Nacional, 1971.
- _____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ A pedagogia de projetos lúdicos transdisciplinares em ambiente socioeducativo

 Luiz Nolasco de Rezende Júnior *

Resumo: Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo foi descrever a experiência metodológica da pedagogia de projetos, observando princípios epistemológicos da transdisciplinaridade e da aprendizagem lúdica em uma unidade socioeducativa de internação provisória do Distrito Federal. Os resultados evidenciaram que esse modelo pode ser utilizado em ambientes de restrição de liberdade, com vista a restabelecer a educação formal como instrumento de transformação de acesso social. Os projetos interventivos foram construídos pela equipe docente tanto coletivamente como individualmente, em conjunto com os alunos, com duração máxima de até 45 dias. O modelo utilizado como estratégia de ensino-aprendizagem permitiu aos alunos a reflexão sobre retomada aos estudos e a construção de projetos de vida, diferentes dos que os levaram ao acautelamento provisório como medida socioeducativa.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Transdisciplinaridade. Aprendizagem Lúdica. Socioeducação.

* Luiz Nolasco de Rezende Júnior é licenciado em Educação Física pela Universidade de Brasília - UnB (1991), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UnB (2014), e doutorando em Educação pela unB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem Lúdica (GEPAL/UnB) e do membro do Grupo de Pesquisa Educação, Ecologia Humana e Transdisciplinaridade. Professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: prluizjr@gmail.com.

Introdução

Um dos desafios para a prática pedagógica destinada aos jovens que cumprem medidas socioeducativas de internação provisória é provocar sua integração ao ambiente escolar e a retomada de seus estudos, visando uma efetiva mudança dos paradigmas de exclusão, até então por ele experimentado.

Vê-se, portanto, a necessidade de provocar os alunos partícipes desses contextos, por abordagens pedagógicas de promoção à pluralidade, à diversidade e à multiplicidade de saberes, mesmo em ambientes escolares pouco atraentes, como o encontrado na UIPSS (Unidade de Internação Provisória de São Sebastião, Distrito Federal).

Apesar de muitos estarem evadidos do ambiente escolar, os jovens têm acesso a um mundo de imagens, sons, e informação, pelas redes sociais e pela internet, as quais podem reforçar o desinteresse em dar continuidade aos seus estudos, face o caráter restrito, fechado e até mesmo obsoleto do conhecimento oferecido nos bancos escolares.

Os adolescentes acautelados nesta unidade, nasceram no Distrito Federal, eram do sexo masculino e aguardavam decisão judicial pelo ato infracional cometido em um período inferior a 45 dias. Findo esse prazo, uma decisão judicial era dada. Esta poderia ser ou a liberação do adolescente ou a aplicação de alguma medida socioeducativa: liberdade assistida, prestação de serviço comunitário, semiliberdade ou internação de até três anos.

De acordo com dados da Codeplan (Companhia de Planejamento do Distrito Federal), que pesquisou o perfil dos adolescentes autores de atos infracionais, 90% eram nascidos no Distrito Federal; 80,2% se declararam negros; 64% tinham idade entre 16 e 18 anos; 40,4% viviam com a mãe, com ou sem a presença de outros familiares; 82% dos adolescentes consideravam a escola um ambiente onde sofriam violências (só não superiores às violências sofridas pelas ações policiais, por grupos rivais e por familiares); 82% não concluíram o Ensino Fundamental; e apenas 2,2% completaram o nível médio. A maioria dos atos infracionais foi contra o patrimônio (roubo, 42,1%) (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Este adolescente que tem sua liberdade restrita, normalmente, enfrenta adversidades de ordem pessoal e familiar, possui uma identidade socialmente construída de forma negativa, baixo nível de escolaridade e grande distorção idade-série, distúrbios de aprendizagem e dependência química e dificuldade de construir perspectivas de vida para o futuro. Ele ainda não compreende a educação como uma oportunidade de acesso aos bens culturais e de transformação de sua realidade de vida. O ato de estudar reporta muitas vezes a fantasmas de experiências escolares marcadas por fracassos e evasões (REZENDE JUNIOR, 2013, p. 107).

A pedagogia de projetos de trabalhos, por uma abordagem metodológica lúdica e transdisciplinar, foi adotada pelo corpo docente que atuava no Nuen (Núcleo de Ensino da UIPSS vinculado ao Centro de Ensino São Francisco de São Sebastião) em 2014, com enfoque nos sujeitos e não propriamente em conteúdos, visando promover o processo formativo dos alunos. Essa proposta foi acolhida pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) em 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e passou a compor as diretrizes pedagógicas para a socioeducação

Figura 1. Semana de Educação p/ vida - “Beatbox”



Fonte: UIPSS, 2014

Figura 2. Semana da Consciência Negra



Fonte: UIPSS, 2014

do DF (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Este texto tem por objetivo relatar e descrever alguns dos projetos desenvolvidos pelos professores, bem como fazer uma breve exposição dos fundamentos teóricos dessas ações pedagógicas.

1. A educação de base lúdica e a transdisciplinaridade no ambiente socioeducativo

A educação em qualquer ambiente pedagógico, em especial no ambiente socioeducativo, deve ser concebida como um processo de despertar de saberes, com ênfase no diálogo e na promoção da autonomia com vistas à construção de conhecimentos em bases próprias e significativas.

A atuação do professor deve estar voltada à mediação do processo de produção do conhecimento, aprendendo junto com os educandos, pelo uso de estratégias metodológicas sensíveis às suas realidades, para, assim, ampliar os horizontes dos alunos a olhares ainda não descobertos. Com essa motivação, os professores da UIPSS se organizaram para desenvolver uma proposta pedagógica de base lúdica com um viés interdisciplinar e transdisciplinar.

Para assumir um caráter educativo, a atividade lúdica requer uma intencionalidade objetiva. A intencionalidade é uma condição *sine qua non* para a atividade lúdica assumir a função de ferramenta facilitadora da aprendizagem. Pelo prazer, pela capacidade de iniciação e pela ação ativa e motivadora presente no ambiente lúdico, é possível maximizar a construção do conhecimento (KISHIMOTO, 2008).

Apesar de a aprendizagem lúdica ser associada pelo censo comum ao universo infantil, não se pode ignorar seu alcance no ambiente juvenil e adulto, por transcender a diversão pessoal face sua associação cultural (SILVA; SÁ, 2013), estando expressamente garantido no ambiente escolar nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais):

Os jogos podem contribuir para um trabalho de formação de atitudes – enfrentar desafios, lançar-se à busca de soluções, desenvolvimento da crítica, da intuição, da criação de estratégias e da possibilidade de alterá-las quando o resultado não é satisfatório – necessárias para a aprendizagem [...] (BRASIL, 1998, p. 47).

Compreendeu-se como atividade lúdica aquelas cujos elementos implicassem uma ação direta por parte de quem as executava, possuindo uma ordem, tanto material quanto psicológica, podendo “ser caracterizada como uma atividade livre, separada, incerta, indutiva, materialmente regrada” (REZENDE JUNIOR, 2013, p. 109) e que simulasse a realidade. Sob tais fundamentos, uma proposta pedagógica de base lúdica na UIPSS começou a ser rascunhada. Inicialmente, a proposta seguiu princípios ligados a ações interdisciplinares, observando eixos transversais construídos pelo corpo docente. A prática interdisciplinar adotada visava:

[...] preservar as características disciplinares de cada uma das áreas de conhecimento envolvidas na ação educativa, de forma a não descaracterizá-las, e assim garantir os objetivos específicos de cada disciplina. Essa aproximação entre as disciplinas visa gerar algo novo que transcenda as possibilidades isoladas de cada uma das áreas de conhecimento (REZENDE JUNIOR, 2013, p. 108).

À medida que as práticas pedagógicas de cunho lúdico foram sendo dominadas pelos professores, as ações pedagógicas começaram a gravitar no universo e na realidade dos educandos, levando os professores a buscar, na transdisciplinaridade, sustentação teórica para um novo quadro por eles compreendido. Por essa razão, as ações interdisciplinares foram assumindo características transdisciplinares.

Não houve uma rejeição à interdisciplinaridade frente à transdisciplinaridade. Contudo, seu uso assumiu um caráter complementar (NICOLESCU, 2005), razão pela qual cada professor da UIPSS pode, livremente, desenvolver suas ações pedagógicas, quer por uma abordagem interdisciplinar, quer por uma abordagem transdisciplinar.

A valorização e o incentivo a práticas pedagógicas de caráter transdisciplinar visaram promover o sentido da vida pela relação entre os saberes, por uma postura dialógica e cognitiva a toda e qualquer expressão de conhecimento e pelo autoconhecimento (SANTOS, 2006).

Por meio de reuniões de coordenação pedagógica e da troca de experiências entre os membros do corpo docente, buscou-se a fundamentação teórica para uma abordagem pedagógica transdisciplinar.

Inicialmente, fez-se necessário compreender o que caracterizava uma prática transdisciplinar de outras abordagens pedagógicas multidisciplinares. A conclusão a que se chegou era a de que uma abordagem transdisciplinar diferenciava-se da

Figura 3. Projeto: Horticultura e educação



Fonte: UIPSS, 2014

Figura 4. Projeto: Abrindo as portas do xadrez



Fonte: UIPSS, 2014

pluralidade disciplinar por não promover uma “parcialização do conhecimento” (SANTOS, 2006, p. 75). Da pluridisciplinaridade, diferenciava-se por não se restringir a estudar um objeto pelo olhar diferenciado de cada disciplina; da interdisciplinaridade, por não se deter, somente, na transferência de métodos próprios de cada disciplina para desenvolver uma temática.

Pela transdisciplinaridade, pretendeu-se romper com os limites de conhecimento disciplinar (NICOLESCU, 2005) e, com isso, promover o conhecimento pessoal sem dissociá-lo do mundo ao seu redor.

Como é o mesmo aparelho neurocerebral que determina o conhecimento e o comportamento, os desenvolvimentos de um e de outro são interdependentes; todo o progresso da ação favorece o conhecimento, todo o progresso do conhecimento favorece a ação (MORIN, 2005, p. 248).

Com a abordagem transdisciplinar, buscou-se associar o conhecimento com a vivência e vice-versa (MATURANA, 2001), em que o aprender, o trabalhar e o brincar compuseram o fenômeno relacional do ser humano. Por tal estratégia procurou-se fazer dos espaços educativos em momentos em que fenômenos sociais se manifestavam, quer por emoções, pensamentos e conceitos (CASTRO, 2008).

Pela transdisciplinaridade, propôs-se focar as discussões e debates em sala de aula em torno da centralidade da vida, além de sua individualidade, tendo por apoio seus pilares conceituais, a saber: os diferentes níveis de realidade, a lógica do terceiro incluído, e a complexidade (NICOLESCU, 2000).

Os diferentes níveis de realidade: “O todo é superior à soma

das partes” (MORIN, 1977, p. 103). O homem não é simplesmente a soma das partes estudadas por diversas disciplinas singulares, uma vez que o singular e o todo podem possuir características totalmente diferentes. Assim sendo, procura-se despertar no aluno tanto um olhar singular, que respeite sua individualidade, quanto um olhar universal, atentando para outras realidades por ele não percebidas, uma vez que seu conhecimento depende de como ele percebe a realidade à sua volta.

[...] o conhecimento é construído por um observador como uma capacidade operacional que ele ou ela atribui a um sistema vivo, que pode ser ele ou ela própria, ao aceitar suas ações como adequadas num domínio cognitivo especificado nessa atribuição. Por essa razão, há tantos domínios cognitivos quantos forem os domínios de ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas que os observadores aceitem, e cada um deles é operacionalmente definido no domínio experiencial do observador pelo critério que ele ou ela usa para aceitar como ações – distinções, operações, comportamentos, pensamentos ou reflexões – adequadas às ações que ele ou ela aceita como próprias deste domínio (MATURANA, 2001, p. 128).

A lógica do terceiro incluído: é um desdobramento dos diferentes níveis de realidade e visa contrapor a lógica da dualidade presente nas ciências, que geralmente são polarizadas em opostos; não concebe a existência de uma terceira “opção” entre os opostos e não precisa, necessariamente, ser contrária daquilo que se tem. Por essa razão, o agir transdisciplinar procura fazer com que a atividade pedagógica seja além das fronteiras epistemológicas de uma disciplina; busca construir um conhecimento integrado em função da humanidade, resgatando as relações de interdependência com a sociedade à sua volta.

A complexidade: todos os fatos da vida se manifestam de forma intrincada, não podendo negar a interdependência entre o conhecimento e a cultura. Pela complexidade, o olhar de um objeto é associado a imagens construídas a partir de experiências anteriores e caracterizadas por contextos específicos e próprios.

Hernández (1998) defendeu a abordagem transdisciplinar como uma prática pedagógica capaz de: promover o conhecimento pelo diálogo e pela cooperação entre os sujeitos envolvidos (alunos e professores); trazer solução a problemas com vistas à construção de novos paradigmas a partir da interpretação feita por cada educando da realidade que o cerca.

Lynch (1995) sugeriu algumas estratégias para o desenvolvimento dessas interpretações da realidade. A primeira estratégia é a promoção do questionamento a realidades objetivas. A segunda estratégia é o reconhecimento dos fenômenos e das representações a eles associados. A terceira estratégia é a incorporação de uma visão crítica sobre quem se beneficia e quem é marginalizado por tal realidade. A quarta estratégia é a promoção de opiniões diferenciadas, apresentando olhares que contraponham paradigmas, muitos dos quais foram estabelecidos pela força e não por argumentos.

A proposta educativa de natureza transdisciplinar desenvolvida na UIPSS buscou mostrar ao adolescente acautelado uma visualização do ser humano em sua totalidade e da realidade que o cerca. Reconheceu-se, contudo, que um real desenvolvimento requer uma atuação continuada ao término do seu acautelamento. Acredita-se que, havendo tal continuidade,

pode ser possível promover um desenvolvimento multidimensional desse jovem, observando suas potencialidades, limitações, sensibilidades, ou seja, um desenvolvimento cognitivo que o capacite a interpretar e ressignificar a realidade que o cerca.

Sob tais fundamentos, o Nuen da UIPSS, em conjunto com Centro de Ensino São Francisco de São Sebastião, escola vinculada institucionalmente com a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF), encaminhou para análise um projeto político pedagógico à Subsecretaria de Educação Básica e à Gerência de Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação. Ante o acolhimento dos argumentos apresentados, esses foram posteriormente referendados pelo CEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e, em seguida, regulamentados em diretrizes pedagógicas específicas à socioeducação (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Sendo assim, as turmas passaram a ser multisseriadas, observando a organização estabelecida pela UIPSS, respeitando os critérios de idade e preservação de integridade física. Dessa maneira, os alunos de cada sala tinham basicamente a mesma compleição física e não tinham rixas uns com os outros, podendo pertencer tanto às séries dos primeiros anos do ensino fundamental quanto às séries do ensino médio.

Cada turma não podia ter o número superior a quinze alunos, contendo seis professores, nas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira Moderna); Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia ou Sociologia); Educação Física; Artes; e Atividades (compreendendo todos os componentes curriculares referentes aos anos iniciais) (DISTRITO FEDERAL, 2014b).

Para efetiva construção das ações pedagógicas os professores propuseram à SEEDF dar um atendimento por jornada ampliada para serem capazes de ter um tempo maior para o planejamento das ações e dos projetos. A jornada ampliada autorizada pela SEEDF se caracterizou pela docência dos professores em apenas um turno e no turno oposto, reservado às coordenações pedagógicas (DISTRITO FEDERAL, 2014c).

Para atender às demandas da UIPSS, a modulação do Nuen foi organizada em 14 turmas por turno. Os professores foram divididos em quatro grupos; cada grupo atendia sempre as mesmas turmas, com um professor representante de cada área de conhecimento. Organizados assim, observando a realidade dos socioeducandos atendidos, os grupos livremente definiram um eixo temático transversal.

Os Grupos 1 e 2, do turno matutino, tiveram como eixo temático, respectivamente, “Identidade” e “A arte de conviver”. Os Grupos 3 e 4, do turno vespertino, tiveram como eixo temático, respectivamente, “Valores na valorização da vida” e “Expressão”.

Os eixos temáticos objetivaram fomentar a convivência entre os educandos de maneira harmônica e mediada com vistas à superação de suas dificuldades e limites pessoais. Objetivaram, também, a promoção da melhoria da autoestima, com vistas à reconciliação consigo mesmo e com os outros, tendo por estratégia uma abordagem lúdica por projetos interventivos, individuais e coletivos.

Assim como no universo dos educandos, houve uma grande rotatividade de professores no Nuen, uma vez que o quadro de professores efetivos esteve sempre desfalcado no ano de 2014. Por um lado, ela promoveu uma oxigenação do corpo docente na consolidação dos avanços então alcançados, mas também

limitou um maior aprofundamento teórico e metodológico. Outra consequência foi a fragmentação de algumas ações por conta da pouca aproximação e identidade dos professores uns com os outros.

Com vistas ao norteamento dos projetos interventivos pelos professores e assim atender à grande rotatividade de socioeducandos na UIPSS, foi constituído um Conselho de Classe Participativo semanal. Nesse conselho, que mais se assemelhava a uma assembleia, professores e alunos de cada grupo sentavam e debatiam livremente sobre suas dificuldades, necessidades e expectativas, com vistas a avaliar e orientar as ações pedagógicas desenvolvidas, adequando-as à realidade que era então apresentada.

Creio que para iniciarmos esta abertura de diálogo precisamos perceber que o modelo de Educação vigente está ultrapassado para o novo paradigma que se apresenta. Continuar a fazer Educação a partir de “grades” curriculares, com o foco no processo de ensino, separado do processo de aprendizagem, jamais possibilitará formar cidadãos para esta sociedade da informação, do conhecimento, da comunicação, que se constrói. É preciso educar de modo a construir, também, novas formas de relacionamento com o conhecimento e com os sujeitos deste. É necessário sairmos da perspectiva de que os saberes só a alguns pertencem, afinal todos somos produtores de conhecimentos e não há porque mantermos as relações hierarquizadas em relação ao saber (CASTRO, 2008, p. 64-65).

Nos conselhos, os alunos tinham voz para expressar demandas pessoais e do grupo; refletiam e criticavam tanto sobre suas condutas em sala de aula como a conduta dos professores; reivindicavam melhorias e assuntos temáticos para serem tratados em sala de aula; recebiam orientação quanto aos seus direitos e garantias de continuidade aos estudos ao término do acautelamento. Em alguns desses Conselhos, o Nuen se viu obrigado a encaminhar à Direção da UIPSS e à sua Ouvidoria reclamações de maus tratos (assédio moral e agressão física), de problemas na comida e de condutas inadequadas de agentes públicos no ambiente socioeducativo.

2. A pedagogia de projetos de trabalho: possibilidades e dificuldades

A Pedagogia de Projetos promove a horizontalização da relação com os saberes. Ela permite que todos os envolvidos no trabalho pedagógico sejam atores e autores, que as pessoas aprendam não somente “conteúdos”, mas habilidades, atitudes, valores, princípios. O trabalho por projetos de aprendizagem desperta a curiosidade, o interesse pela descoberta, pelo novo. E, além de tudo isto, permite que os sujeitos construam todos esses saberes a partir de seus próprios interesses, sem que lhe sejam impingidas informações sobre as quais eles não têm o menor interesse e curiosidade porque não fazem parte de seu contexto de vida (CASTRO, 2008, p. 65).

A pedagogia de projetos ou de trabalho é uma proposta pedagógica vinculada ao exercício de competências sob uma perspectiva de um conhecimento globalizado. Busca favorecer a criação de estratégias de organização do conhecimento em relação a diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, com vistas a facilitar a construção da aprendizagem e transformar a informação em autoconhecimento (HERNANDÉZ;

MONTSERRAT, 1998). Pelos projetos, buscou-se trabalhar conceitos e informações associando e aplicando às situações de interesse do sujeito.

Os projetos do Nuen procuraram ser organizados seguindo o fluxo proposto por Kolb (1984) conhecido como “ciclo experiencial de aprendizagem”, o qual integra quatro etapas conjugadas tanto na aquisição quanto na transformação do conhecimento.

A primeira etapa é a Experiência Concreta (EC): “Refere-se a experiências de contato direto com situações que propõem dilemas a resolver” (PIMENTEL, 2007, p. 163), fruto de ações respaldadas por conhecimentos já adquiridos provindos de alguma experiência ulterior.

A segunda etapa é a Observação Reflexiva (OR): “Constitui-se num movimento voltado para o interior, de reflexão” (PIMENTEL, 2007, p. 163). Consiste em uma atitude aberta de refletir a realidade pela identificação de elementos; pela construção de associações; pelo agrupamento de fatos experimentados; pela determinação de características, dificuldades e possibilidades de escolhas; e, finalmente, pelo livre compartilhamento de opiniões sobre um determinado assunto.

A terceira etapa é a Conceituação Abstrata (CA): “Caracteriza-se pela formação de conceitos abstratos e generalizáveis sobre elementos e características da experiência” (PIMENTEL, 2007, p. 163). Esta é a etapa em que se comparam realidades, quer por sua semelhança, quer por sua diferença, com o intuito sintetizar opiniões e definir um eixo comum de ideias.

Por fim, a quarta etapa é chamada de Experiência Ativa (EA): “É a repercussão das aprendizagens em experiências inéditas, num movimento voltado para o externo, de ação” (PIMENTEL, 2007, p. 163). É a aplicação prática dos conhecimentos centrada em relações interpessoais, na colaboração e no trabalho em equipe.

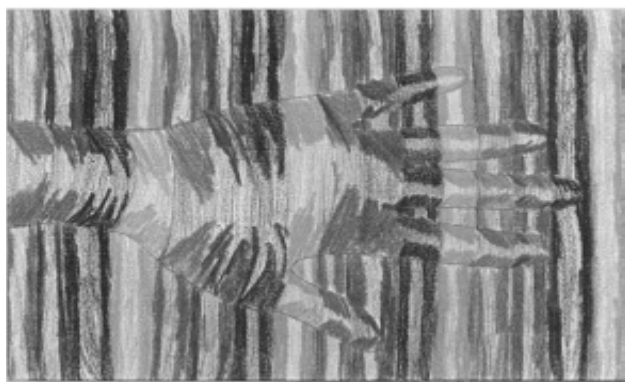
A Educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘enche’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1996, p. 67).

A equipe de professores, bem como a equipe de coordenação pedagógica, enfrentou dificuldade em construir projetos nesses moldes, uma vez que não possuíam experiência em tal prática, ou mesmo a formação de como desenvolver uma docência sobre esses pilares. Apesar de promoverem entre si reuniões de coordenação para melhor compreender a prática de uma pedagogia de projetos, ainda assim foram observadas dificuldades em todas as suas etapas: na concepção, no planejamento, na execução e na avaliação.

Outra dificuldade foi a resistência de alguns professores em voltar-se para a ação pedagógica, como mediadores e facilitadores das relações entre os estudantes e o conhecimento, e, assim, abandonar o modelo de aprendizagem vertical e hierarquizado, em direção uma abordagem horizontal, na qual os atores do processo – alunos e professor – pudessem ser sujeitos mutuamente inteirados.

Observou-se, em diversas situações, alguns dos “projetos”

Figura 05. Projeto: A mão que afaga



Fonte: UIPSS, 2014

Figura 06. Projeto: A arte e a estética



Fonte: UIPSS, 2014

muito mais focados no professor do que no aluno. Em outros momentos, foram observados projetos completamente descolados dos eixos temáticos, com práticas pedagógicas perdidas e desconexas, requerendo, muitas vezes, intervenções da coordenação pedagógica, na tentativa de orientar o professor em sua prática. Nem sempre tais intervenções produziram os efeitos desejados em face da resistência ou dificuldade de alguns de aprender outra maneira de promover a “ensinagem”.

Podemos apontar que a equipe de professores do Nuen continuará necessitando de coragem e empenho para superar os desafios e aprimorar a proposta pedagógica a que se propôs construir. Castro (2008, p. 51) sugeriu, em sua pesquisa-ação do uso da pedagogia de projetos com professores de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, algumas recomendações que também podem ser aplicadas ao Nuen. São elas:

- aproximar-se das identidades dos educandos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem;
- revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e nos espaços escolares;
- levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos.

Outro desafio que os professores do Nuen precisarão vencer é a necessidade de desenvolver uma cultura de formação e capacitação continuada. Eles devem compreender qual é o seu papel educativo para com um jovem acautelado por força judicial, com quem terá um contato não superior a 45 dias.

O professor que tiver optado em atuar no Nuen deve decidir fazer-se presente na vida do educando, e, para tanto, compreender e conhecer os aspectos da vida dos jovens, suas dificuldades e potencialidades, independente dos atos que tenham praticado. Ele deve desenvolver a prática do diálogo, no intuito de auxiliá-los na construção de alternativas aos impasses vivenciados, promovendo sua reconciliação consigo mesmo (COSTA, 1999).

Costa (1999) sugeriu que educadores interessados em atuar com adolescentes em restrição de liberdade devem saber conduzir uma prática de modo diretivo e, ao mesmo tempo, crítico e democrático. Não se trata de uma prática diretiva coercitiva, vertical ou hierárquica, mas dialógica e sensível, sem negar ao educando voz e expressão de seus pontos de vistas, na busca de consenso entre todos os envolvidos (educadores e educandos):

- atenha-se àquilo que é comum ao aprendiz, e não ao que separa, distingue ou diferencia;
- descubra qual é a opinião e compreensão do jovem e de suas capacidades;
- não permita que rótulos ligados aos atos infracionais impeçam de ver o jovem como um ser humano que está diante de um educador;
- proponha e estabeleça contratos pedagógicos que desafiem tanto professores como alunos (COSTA, 1999).

3. A prática de projetos de caráter lúdico e transdisciplinar

Como a prática pedagógica no Nuen foi exclusivamente a partir de projetos, e com a dificuldade da equipe de professores em dominar tal proposta, nem todos os projetos foram registrados devidamente. Ao todo, houve 79 projetos registrados e desenvolvidos com uma abordagem lúdica transdisciplinar pelos quatro grupos de professores durante o ano de 2014. Desses, 15 projetos foram coletivos, com a presença de mais de um professor do grupo, ou com envolvimento de todos os professores do turno.

Por disciplina, houve um total de oito projetos em Letramento, 16 projetos em Linguagens, doze projetos em Artes, onze projetos em Educação Física, sete projetos em Humanas e dez projetos em Matemática e Ciências da Natureza.

Nos quadros 1 a 7 estão arrolados alguns desses projetos, seus objetivos e descrição.

4.1 Projetos Coletivos

Quadro 01. Projetos coletivos

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Semana de Educação para vida	Despertar e desenvolver a criatividade; promover a interação alunos e professores.	Concurso de <i>Beat box</i> ; debate sobre os efeitos do fumo com oficina prática; realização de um torneio de futebol, intitulado: <i>Copa das quebradas</i> .
2. Semana da Consciência Negra	Apresentar características específicas da cultura, religião e dos aspectos ligados ao contexto histórico que pôs fim à escravidão.	Apresentação de vídeos de promoção à cultura negra e promoção de debate avaliativo e crítico da realidade negra no país.
3. A arte do “com-viver”	Promover a melhoria da autoestima e desenvolver ações lúdicas de reconciliação do jovem consigo mesmo.	Promoção de oficinas de práticas como: origami, oficina de grafite, roda de leitura, dramatizações a partir dos significados do vocabulário próprio dos adolescentes.
4. Dia internacional da mulher	Promover discussões de gêneros com os alunos.	Elaboração de trabalhos (desenhos, textos, molduras, poemas, cartões, dobraduras) que enalteceram a importância feminina.
5. Fugindo das DSTs	Debater questões ligadas à sexualidade e à prevenção de DSTs.	Pela exposição de material audiovisual, promover-se discussões sobre a vida sexual dos adolescentes. Criação de letras de rap com o tema <i>Fugindo das DSTs</i> .

Fonte: UIPSS, 2014

4.2 Projetos por área de conhecimento

Quadro 02. Projetos em Letramento

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Brasília: Cidade céu	Debater e promover o conhecimento histórico da formação da cidade, associando-o às histórias dos alunos e seus familiares.	Debater e discussão dos problemas da cidade e produção de texto: O que eu sei sobre Brasília.
2. Eleições 2014	Debater com os alunos, a partir do poema "Meu voto" (Cristina Valle), sobre democracia e cidadania, sobre direitos e deveres.	Após a apresentação dos diversos instrumentos democráticos, os alunos promoveram debates sobre a realidade democrática atual, uma simulação eleitoral e produziram um texto sobre o tema: Se fosse político, eu faria...
3. Oficina do bem servir	Dialogar com os alunos sobre regras de convivência social e de higiene pessoal.	Pela promoção da prática de hábitos alimentares, de higiene pessoal e cocção de alimentos pelos próprios alunos.
4. Pintura com os pés	Discutir sobre a realidade do deficiente físico.	Produção de texto ou desenho artístico usando apenas os pés.

Fonte: UIPSS, 2014

Quadro 03. Projetos em Linguagens

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Valores para a vida	Vivenciar situações do cotidiano, respeitar as diferenças, refletir sobre os diferentes valores existentes.	Desenvolver uma semana de talentos, elaborando um roteiro e um texto de mediação de conflito.
2. Paródia musical: racismo e preconceito	Refletir e discutir os temas: racismo e preconceito.	A partir de música escolhida em sala de aula, elaboração de paródias sobre os temas em questão.
3. Oficina de leitura e escrita	Promover a motivação à leitura e à escrita.	A partir do vídeo Vida Maria, do videoclipe da música Para todos (C. Buarque) e do texto A maior flor do mundo (J. Sarantago), foram desencadeadas releituras e produção de textos narrativos, discursivos e poéticos.
4. Educação humanista	Promover a curiosidade, criatividade e pensamento crítico; debater sobre reverência, respeito e responsabilidade; compreender o significado de cidadania.	Sensibilização dos alunos após assistirem vídeos de defesas dos animais, seguida por produção de textos e rodas de conversa sobre o valor da vida; confecção de tela com temas de animais.
5. Canto e conto pelos cantos da UIPSS	Promover a criatividade e pensamento crítico dos alunos a partir de uma introdução literária.	Valorização da voz do aluno, a partir de produções literárias de prosa e verso, com base em biografias e crônicas ligadas à realidade dos jovens; criação de personagens fictícios.
6. Educação Identidade e liberdade	Promover o pensamento crítico quanto aos direitos e deveres no ambiente socioeducativo e a reflexão sobre as possibilidades de transformação da sua realidade.	A partir dos filmes: Escritores da liberdade e Quem quer ser um milionário? e de leituras dos livros Letras da Liberdade e Redação linha a linha, os alunos debateram e construíram textos biográficos e autobiográficos.

Fonte: UIPSS, 2014

Quadro 04. Projetos em Artes

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Os círculos de Kandinsky na Semana da Criança	Desenvolver a criatividade através da composição plástica abstrata; conhecer e aplicar princípios da Gestalt.	Produção da pintura de círculos concêntricos com a combinação de cores e auxílio a pinturas de quadrados em círculos concêntricos.
2. Ilustrando a vida	Desenvolver a capacidade de expressão através da prática pictórica de imagens e textos.	Alunos de uma turma produziram textos narrativos para que alunos de outras turmas os ilustrassem.
3. Nome próprio	Elaborar grafites que retratassem o nome do próprio aluno.	Promover a reflexão dos adolescentes sobre sua identidade e sobre seu nome, e, em seguida, a produção de desenho pela técnica de grafiteagem.
4. A mão que alaga	Promover reflexões sobre o poema Versos íntimos (Augusto dos Anjos), na frase: a mão que alaga é a que apodreia.	Promover reflexão sobre ações e conceito de perdão e a produção plástica da técnica de criação de volume com efeito de sombras.
5. Mostre a sua máscara	Refletir sobre a identidade e conhecer sobre as funções religiosas, políticas e estéticas das máscaras.	Como parte das atividades da "Semana de consciência negra", os alunos elaboraram máscaras.
6. A arte e a estética	O uso da arte para a valorização da identidade e promoção da autonomia.	Pelo ensino de técnicas de iniciação ao desenho, os alunos compreenderam a diferença entre a arte de pintura de murais e a pichação.

Fonte: UIPSS, 2014

Quadro 05. Projetos em Educação Física

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Corpo e movimento	Dialogar com os alunos a respeito das capacidades e limites corporais e seu poder de resiliência.	Por aulas práticas e teóricas de promoção do autoconhecimento do corpo, os alunos compreenderam os diversos tipos de sinais dados por ele.
2. Sacada da liberdade	Despertar os alunos quanto à associação da prática desportiva e recreativa com a liberdade.	Os alunos praticaram partidas de vôlei de areia seguidas por duchas para aquecimento; promoção de roda de conversa sobre o tema do valor dado à liberdade.
3. Atrindo as portas do xadrez	Apresentar o xadrez como uma atividade lúdica e promover reflexões a partir de metáforas do cotidiano presentes no jogo.	A partir da aprendizagem das regras básicas do jogo, os alunos foram encaminhados à sala de informática, onde praticaram o jogo do xadrez, seguido por rodas de conversas sobre temas presentes no jogo.
4. Dando um bico na violência	Promover a convivência e a importância do outro.	Pela prática do futsal, os alunos realizaram diversos tipos de intervenções com mudanças de regras e de tamanhos de bola, com o objetivo de agir em equipe para obtenção da vitória.

Fonte: UIPSS, 2014

Quadro 06. Projetos em Humanas

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. A história integrada às Artes	Promover o pensamento crítico e releitura da realidade pela relação da arte e da história.	A partir da análise de realidades, em torno de produções artísticas e históricas, os alunos replicaram temas com produções pelo uso de materiais reciclados.
2. Revoluções e Guerras para os Direitos Humanos	Desenvolver o pensamento crítico, comparando as realidades dos alunos com as realidades das grandes revoluções mundiais.	A partir de vídeos temáticos e de textos normativos de direitos e deveres para que compreendessem e valorizassem o quanto foi pago para seu usufruto.
3. A mitologia e os valores éticos	Associar os princípios da mitologia clássica à realidade dos socioeducandos.	Leitura de clássicos e poemas da filosofia com debates sobre a ética dos heróis do passado e da atualidade; confecção de fantasia e de jogos cômicos.

Fonte: UIPSS, 2014

Quadro 07. Projetos em Matemática e Ciências da Natureza

Nome do projeto	Objetivo(s)	Descrição
1. Horticultura e educação	Promover o conhecimento da horticultura como uma possibilidade profissional.	Criar uma estufa e dar início à produção de alimentos, transformando-a em um ambiente didático.
2. Reciclagem e compostagem	Promover a consciência ecológica e refletir sobre a realidade crítica da vida.	Pelo conhecimento do processo de compostagem, associá-lo à realidade dos alunos.
3. Redescoberto a Matemática	Promover o trabalho em grupo pela solução de problemas, a partir de um progressivo cumprimento de regras.	Os alunos vivenciaram três modelos de jogos: jogos para jogar (uso de jogos imaginativos, jogos de memória, cruzadinhas e solução de enigmas); jogos para cooperar (jogos que requereram o trabalho em grupo); jogos para assimilar (jogos que envolveram assimilação e aquisição de conhecimento).
4. Planejamento Familiar	Promover reflexão sobre planejamento familiar e planejamento de projetos de vida.	Pela promoção de debates com respeito aos diversos custos associados a gastos familiares; resolução de problemas geométricos e dos custos para construção de uma casa.

Fonte: UIPSS, 2014

Conclusão

Pelo exposto, pode-se concluir que os professores do Nuen, apesar das dificuldades que enfrentaram, tiveram muitos avanços, considerando as barreiras institucionais e pessoais, permitiu aos alunos a reflexão sobre retomada aos estudos e a construção de projetos de vida, diferentes dos que os levaram ao acautelamento provisório como medida socioeducativa.

Reconhece-se, contudo, que, apesar do empenho da equipe pedagógica e da grande maioria do corpo docente, não houve tempo para conciliar o planejamento e avaliações dos projetos, e ampliar as horas de estudo em coordenação sobre práticas metodológicas ligadas à aprendizagem lúdica, à transdisciplinaridade e à pedagogia de projetos.

Percebe-se a necessidade de avaliações e de acompanhamento pedagógicos após o período de acautelamento pelo sistema socioeducativo com vistas a comprovar ou não quanto à eficácia dos projetos desenvolvidos pelos diversos núcleos de ensino que atuam no sistema socioeducativo e em especial no Nuen da UIPSS, alvo desta análise. De modo que as inferências obtidas a partir dos projetos desenvolvidos requerem maior investigação quanto aos seus resultados.

O que pode-se observar foi de que as práticas desenvolvidas pelos projetos pedagógicos lúdicos transdisciplinares ofereceram ao jovem socioeducando um novo sentido de vida pela proposição de uma postura dialógica entre conhecimento e o autoconhecimento, entre a informação significativa e a formação. O paradigma da autoridade professoral foi contraposta por ações mediadoras adotadas pelos docentes no processo de produção do conhecimento, ampliando os horizontes do jovens quanto sua singularidade e capacidade de serem protagonistas de novos caminhos até então obscuros, distantes e que foram descortinados por estratégias metodológicas que observassem a complexidade em volta de cada um deles.

Com vistas a construir uma cultura de formação e capacitação continuada sugere-se o oferecimento de cursos com especialistas que compreendam e conheçam a realidade socioeducativa, suas dinâmicas e particularidades, associados a participação de fóruns e mesas redondas com professores de outras unidades de internção para troca de experiências e melhor compreensão dos jovens.

Os resultados que espera-se obter tanto pela capacitação dos professores quanto pelo envolvimento dos alunos é de que por tais intervenções promova uma ressignificação sobre a escola que muitos evadiram, retomando seus estudos; e uma ressignificação sobre as suas potencialidades e assim desenvolver mecanismos que rompam as grades que os prendem a uma vida marginal, e sugiram asas para voar na direção e na descoberta de novos horizontes.

Ainda é prematuro tirar outras conclusões quanto a outros possíveis alcances de uma proposta pedagógica lúdica pela pedagogia de projetos a proposta. É necessário dar mais tempo e suporte para essa equipe, pelo vanguardismo em oferecer ao jovem socioeducando uma proposta pedagógica diferenciada e mais próxima de sua realidade.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC, 1998.
- CASTRO, W. **A pedagogia de projetos como estratégia para a formação de professores para uso do computador na educação**. 2008. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.
- DISTRITO FEDERAL. Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). **Perfil e percepções dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal**, Brasília, 2013.
- _____. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). **Parecer nº 59/2014**. Brasília, 2014a.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). **Diretrizes pedagógicas: escolarização na socioeducação**. Brasília, 2014b.
- _____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Portaria n. 284, de 31 dez. 2014. **Diário Oficial do Distrito Federal (DODF)**, Brasília, v. 43, n. 275, ed. extra, p. 13-22, 31 dez. 2014c.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad.: Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- LYNCH, E. Un relativo relativismo. **Revista de Occidente**, Madrid, Espanha, n. 169, p. 5-20, jun. 1995.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MORIN, E. **O método 1: a natureza da natureza**. Trad. Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-américa, 1977.
- _____. **O método 2: a vida da vida**. Trad.: Marina Lobo. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: UNESCO. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: Unesco, 2000. p. 13-29.
- _____. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 2005.
- PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 2, p. 159-168, ago. 2007.
- REZENDE JUNIOR, L. N. A aprendizagem lúdica e o adolescente com restrição de liberdade. In: SÁ, A. V. M.; SILVA, A. J. N.; BRAGA, M. D.; SILVA, O. (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 105-122.
- _____. **Pesquisa-ação de proposta educativa lúdica pelo uso do xadrez na construção de valores por adolescentes com restrição de liberdade**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, A. J. N.; SÁ, A. V. M. Doutores da aprendizagem: revivendo a criança adormecida em cada educador. In: SÁ, A. V. M.; SILVA, A. J. N.; BRAGA, M. D.; SILVA, O. (Org.). **Ludicidade e suas interfaces**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 63-77.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Um breve balanço sobre a meta 10 do Plano Distrital de Educação: Conquistas e desafios



*Polyelton de Oliveira Lima **

*Elisângela Caldas Braga Cavalcante ***

Resumo: O presente artigo tem como finalidade discutir a implementação da Meta 10 do Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024), bem como analisar os avanços alcançados no primeiro triênio e os desafios e as dificuldades que podem atrapalhar no cumprimento da referida meta. Desse modo, a análise da meta 10 do PDE também tornará possível uma breve análise dos sistemas penitenciário e educacional brasileiros, sobretudo no tocante à educação no sistema prisional. As análises desses dois sistemas devem ser feitas com muito cuidado e de maneira periódica. A educação é um direito de todos e obrigação do Estado, constituindo-se como um processo de formação dos indivíduos e com vistas à formação de cidadãos preparados para o mundo do trabalho. A educação no sistema penitenciário deve contribuir com ressocialização dos indivíduos em situação de privação de liberdade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Sistema prisional. Plano Distrital de Educação. Ressocialização.

* Polyelton de Oliveira Lima é graduado e especialista em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília, e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Filosofia na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: polyelton@gmail.com.

** Elisângela Caldas Braga Cavalcante é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília-UnB, especialista em Gestão Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás, e em Educação no Sistema Penitenciário pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin, e mestre em Ensino de Biologia pela UnB. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: elisangelacbcavalcante@gmail.com.

Introdução

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 – CF/88, o sistema educacional e o sistema penitenciário passaram por constantes e significativas mudanças. Esses dois sistemas, que enfrentaram profundas e históricas dificuldades no Brasil, devem ser fundamentados a partir de uma plataforma de desenvolvimento da sociedade. Em outras palavras, esses sistemas exercem funções sociais imprescindíveis para o país. É inegável a importância da educação para o pleno desenvolvimento da pessoa e para o fortalecimento da sociedade. Contudo, no que diz respeito ao sistema prisional, ainda há a necessidade de um reconhecimento da função não apenas punitiva, mas, acima de tudo, da perspectiva do caráter de ressocialização em ambientes de privação de liberdade.

Por um lado, a educação apresentou inúmeros problemas ao longo das últimas décadas, ampliando e diminuindo políticas de acordo com os interesses governamentais. Por mais que essas ações tenham sido insuficientes e ineficazes ao ponto de não melhorarem os índices da educação no Brasil, há que se destacar que houve uma significativa movimentação dos setores organizados da sociedade no sentido de apresentar as insatisfações e as inquietações quanto ao déficit de investimentos nessa área. A vontade dos mais diversos setores da sociedade envolvidos com a educação está impresso no Plano Nacional de Educação – PNE, promulgado em 2014, tendo se tornado realidade após cobranças e manifestações populares.

Por outro lado, quando se fala na proposta de ressocialização, o sistema penitenciário brasileiro não apresentou melhorias, pelo contrário, as dificuldades só aumentaram nas últimas décadas. As transformações éticas e morais da sociedade brasileira parecem deixar às margens quaisquer questões que proponham uma discussão séria sobre o assunto. Não parece haver clamor social ou vontade política suficiente para tornar real o processo de ressocialização das pessoas privadas de liberdade. Diante dessa realidade, as discussões atuais apontam para o endurecimento das legislações e para o esquecimento dos corpos aprisionados.

Em se tratando de educação no sistema penitenciário, os desafios e os problemas parecem ser ainda mais evidentes. Apesar dos trabalhos individuais e isolados dos professores e direções das escolas, há poucos relatos de políticas públicas exitosas. A despeito das legislações que garantem o direito à educação como parte necessária para a ressocialização integral dos indivíduos, as políticas públicas adotadas atualmente não são suficientes para garantir a efetividades das dinâmicas de reintegração dessas pessoas.

Em 2014, o PNE estabeleceu as metas e as estratégias mínimas que visam elevar os índices da educação no Brasil. Como consequência, todos os Estados e o Distrito Federal tiveram um prazo para discutir e aprovar os seus respectivos planos. Desse modo, o DF fez uma ampla discussão na sociedade e aprovou, em 2015, o seu Plano de Educação.

Na perspectiva de aprimorar a educação nas prisões, de elevar a oferta de matrículas nesse segmento, de contribuir com a formação do cidadão, de preparar para o mundo do trabalho e, consequentemente, tornar possível a ressocialização das pessoas privadas de liberdade, o Plano Distrital de Educação

- PDE estabelece, dentre as suas metas, o aumento da oferta de educação nas prisões. O ineditismo desse documento veio após a aprovação do Plano Nacional de Educação e foi construído a partir dos anseios das personagens que compõem a educação do DF. Dessa forma, o PDE não faz parte de uma política efêmera de um determinado governo e não está alheio às necessidades do povo. Pelo contrário, faz parte de uma política permanente de Estado e traduz as vontades dos mais diversos segmentos da sociedade.

De uma maneira geral, o PDE, promulgado em julho de 2015, apresenta 21 metas e 411 estratégias que visam o melhoramento dos índices gerais e das condições da educação no Distrito Federal. No âmbito da educação no sistema penitenciário, a meta 10, juntamente com 25 estratégias, propõe a ampliação da oferta de escolarização às pessoas privadas de liberdade¹.

Meta 10: Garantir, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos – EJA/IT na forma integrada à educação profissional. (PDE, 2015, p. 35)

Essa discussão preliminar aponta para a necessidade de um acompanhamento e de uma avaliação criteriosa das condições de exequibilidade do PDE. A base de dados utilizada para a construção da meta 10 foi basicamente compilada em julho de 2012 (PDE, 2015, p.88). Nesse sentido, ao levar em consideração as discussões iniciais em 2012, passando pela promulgação da Lei em 2015, faz-se necessário uma breve análise das estratégias que compõem essa meta.

Dessa maneira, o objetivo deste artigo é discutir os possíveis avanços nos primeiros três anos de vigência do PDE, bem como suscitar os desafios para o cumprimento integral da referida meta. Assim, o que avançou e o que ainda precisa ser feito para se garantir o mínimo de educação nas prisões e a consequente ressocialização das pessoas em privação de liberdade?

Antes de avançar na discussão, cumpre destacar, minimamente, a metodologia utilizada e os parâmetros que conduzirão o artigo. Das 25 estratégias da meta 10 do PDE, há algumas que foram alcançadas na integralidade e algumas de maneira parcial; e outras que estão longe de serem alcançadas. Dessa forma, as estratégias serão destacadas e analisadas a fim de se levantar a possibilidade de cumprimento da referida meta até o ano de 2024.

Educação: um direito universal

A legislação brasileira, em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelece que a educação básica é um direito fundamental dos cidadãos. Isso implica dizer que o Estado deve criar as condições necessárias para garantir o acesso e a permanência dos cidadãos na escola. Dessa maneira, a educação tem como finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa humana, o exercício da cidadania e o preparo para o mundo do trabalho (LDB, 1996).

Muito embora os indivíduos condenados sejam submetidos

à reclusão e à privação de liberdade, isso não significa a usurpação de outros direitos, como o acesso à saúde e à educação. Ora, a educação não pode ser entendida como uma simples transmissão dos conhecimentos propedêuticos e bancários. Para além desse entendimento, a educação é libertadora na medida em que contribui com a formação de pessoas críticas, conscientes e capazes de compreender a constituição da sociedade e as consequentes relações sociais. Portanto, ao mesmo tempo em que a educação é responsável pela formação integral da pessoa humana, ela também é uma ferramenta imprescindível para o efetivo processo de ressocialização.

Além de estabelecer os princípios básicos da educação, a legislação brasileira assegura às pessoas em situação de privação de liberdade o direito à assistência educacional por meio do Ensino Fundamental obrigatório, da progressiva universalização do Ensino Médio e do acesso ao Ensino Profissional, sempre com vistas à reeducação e à ressocialização (LEP, 1984).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, preconiza que a educação é um direito fundamental da pessoa humana, ressaltando o direito à instrução gratuita e obrigatória nos graus elementares e fundamentais, bem como a instrução técnico-profissional acessível a todos. Desse modo, há que se destacar que, na premissa anterior, não há a exclusão das pessoas que vivem em situação de privação de liberdade. Muito pelo contrário, essas pessoas devem ser incluídas a fim de se garantir a promoção do desenvolvimento com vistas à reintegração.

Ao partir do pressuposto que a educação é um direito universal, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do IBGE, revelam um preocupante contrassenso. Segundo essa pesquisa, entre a população com mais de 25 anos, 6,2% dos brasileiros ainda são de analfabetos e 30,6% possui apenas o ensino fundamental incompleto (PNAD, 2016). Isso demonstra que as políticas públicas de erradicação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental, mesmo para os jovens e os adultos, não tem conseguido êxito.

Nas prisões brasileiras, esse quadro é ainda mais delicado e extremamente preocupante, uma vez que 4% dessa população são analfabetos e 58% possui apenas o Ensino Fundamental incompleto (INFOPEN, 2016). Ao fazer o recorte dos dados nas prisões do Distrito Federal no ano de 2016, constata-se que, dos 15.194 (Quinze mil, cento e noventa e quatro) pessoas reclusas, 2% são analfabetos e 58% não completaram nem o Ensino Fundamental (INFOPEN, 2016)².

Diante desses dados, o PDE, e, mais especificamente a meta 10 e as suas respectivas estratégias, surge como uma importante política pública a fim de, primeiramente, analisar e diagnosticar os problemas da educação no sistema prisional; e, de maneira secundária, apontar as estratégias que contribuirão com a elevação da escolaridade dessas pessoas, auxiliando-as no processo de reinserção na sociedade.

Meta 10: avanços no triênio 2015-2018

Nos três primeiros anos de vigência do PDE, algumas ações devem ser analisadas inicialmente a fim de se discutir a implementação integral das políticas públicas adequadas para garantir a execução dessa audaciosa meta. Nesse contexto, algumas

estratégias na meta 10 são essenciais para que as demais possam ser alcançadas.

Ao analisar as primeiras estratégias, é possível constatar alguns avanços que poderão subsidiar a implementação das estratégias subsequentes, e, sem as quais, poderia haver um enorme prejuízo no cumprimento da referida meta. Desse modo, a primeira estratégia prevê a criação, já no primeiro ano, de unidade escolar específica que seja responsável pela organização pedagógica e administrativa da educação no sistema prisional.

A implementação da unidade escolar significa, dentre outras coisas, a aquisição de autonomia pedagógica e gestão administrativa dentro do sistema penitenciário. Nos outros Estados brasileiros isso já acontece há algum tempo. O Distrito Federal foi uma das últimas unidades da Federação a conseguir implementar uma escola específica para esse fim.

O cumprimento dessa estratégia foi concretizado a partir da publicação da Portaria Nº 239, de 30 de dezembro de 2015, que institucionalizou a educação ofertada nas prisões do DF, com a criação do Centro Educacional 01 de Brasília – CED 01 e concedeu autonomia na perspectiva de consolidar o Plano Político Pedagógico específico para essa realidade.

Antes da criação dessa unidade escolar, a educação era ofertada por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e a Fundação de Amparo ao Preso Trabalhador (FUNAP). De um lado, a SEEDF cedia os professores para lecionarem nas prisões e, por outro, a FUNAP assumia a responsabilidade pela gestão administrativa e de recursos materiais e educacionais.

Com a institucionalização, os estudantes em situação de privação de liberdade começaram a ter acesso a políticas educacionais da mesma forma como acontece com os outros estudantes da rede pública de ensino do DF e podem ser certificados pela própria escola. Além disso, vale destacar que as estratégias educacionais do CED 01 de Brasília possibilitam um olhar diferenciado para esse público que ainda carece de políticas públicas efetivas que sejam capazes de atender às suas especificidades.

A partir da criação e da consolidação dessa unidade escolar, outra importante estratégia pôde ser efetivada. Trata-se da segunda estratégia, que visa “garantir, imediatamente, após a criação da unidade escolar pública específica para o sistema prisional do Distrito Federal, a aplicação da Lei de Gestão Democrática, adequando a Lei às suas especificidades”.

No que diz respeito à gestão democrática, a comunidade escolar não é responsável tão somente pela escolha dos representantes indicados para gerir a unidade, mas, acima de tudo, de participar efetivamente das decisões e construções coletivas que tornam possível o fazer pedagógico da escola. Dessa maneira, de acordo com Cury (2007), a gestão democrática é importante porque garante a participação de todos os segmentos envolvidos com o fazer pedagógico e torna possível, através do diálogo e das discussões, a efetivação do exercício de cidadania, ampliando e fortalecendo a representatividade e a democracia na escola. Nesse sentido, a implementação da gestão democrática também contribui com o sentimento de pertencimento de toda a comunidade escolar, mas, sobretudo, dos alunos que necessitam ampliar a sua visão de sociedade e, consequentemente, aceitar a ressocialização³.

O processo de eleição na unidade representa um significativo

avanço na educação no sistema prisional, pois, anteriormente, a equipe gestora responsável pela escola era indicada pela FUNAP, não havendo sequer a necessidade de formação na área de educação. Com a gestão democrática, os professores que lecionam nas prisões passaram a ter o direito de eleger e de serem eleitos, aumentando assim o comprometimento da gestão com a comunidade escolar. À título de registro, a primeira eleição do CED 01 ocorreu em 2016 e teve a participação de duas chapas inscritas para o pleito, sendo que a primeira gestão eleita obteve 76% dos votos válidos e atuará de 2017 a 2019.

A terceira estratégia, que visa “pactuar com a Secretaria de Estado de Segurança Pública, oficialmente, já no primeiro ano de vigência deste Plano, o plano distrital para oferta de educação nas prisões, de 2013, previsto no Decreto Federal nº 7.626, de 2011”, foi cumprida no ano de 2016, após a institucionalização da unidade escolar responsável pela educação no sistema prisional.

Mesmo antes da promulgação do PDE, já havia no Distrito Federal diversas discussões a fim de se elaborar um documento capaz de fundamentar a educação no sistema prisional. As discussões para a elaboração desse Plano começaram ainda no ano de 2012, tendo a participação de professores da SEEDF que lecionam nas prisões, da DIEJA/SEEDF, da SESIPE, da Secretaria de Justiça e Cidadania, da FUNAP, da Sociedade Civil Organizada, de Integrantes do GTPA-Fórum EJA/DF e de Docentes da Universidade de Brasília – UnB.

É inegável que esse Plano Distrital de Educação nas Prisões representa um marco na história do sistema prisional, pois foi o primeiro documento dessa natureza construído a partir das necessidades do DF. Assim como o PDE, esse Plano traz importantes metas e estratégias que poderão auxiliar no fortalecimento das ações integradas entre a SEEDF e a SESIPE com vistas a garantir a ampliação da oferta de educação nas prisões, mas, também, contribuir com o procedimento de ressocialização das pessoas.

Antes de concluir a análise dos itens que representam avanços da meta 10, cumpre agora destacar que a estratégia 24, que garante o cumprimento do calendário escolar, bem como da carga horária da EJA/IT, e as estratégias 7, 8, 12, 13, 20, 21, 22 e 23, que suscitam a importância de parcerias entre os diversos órgãos que compõem os sistemas prisional e educacional e que estabelecem condutas no procedimento de encaminhamento das pessoas em cumprimento de medidas judiciais, bem como a ampliação e o acesso aos acervos das bibliotecas, devem ser elencadas nos itens de políticas permanentes, não sendo possível elencá-los como itens integralmente cumpridos.

Além dessas ressalvas, vale, ainda, explicitar que os

procedimentos destacados nas estratégias citadas anteriormente devem ser analisados, ampliados e aprimorados a fim de gerar dados mais precisos para a elaboração de políticas públicas condizentes com as reais necessidades da educação no sistema prisional, bem como das pessoas privadas de liberdade.

Após destacar e apresentar cada uma das quatro estratégias que foram alcançadas na integralidade, bem como as nove estratégias que devem ser elencadas entre as ações que necessitam de permanente e minucioso acompanhamento, cumpre agora analisar aquelas que ainda não tiveram quaisquer avanços; e que, pelo andamento ainda incipiente, representam desafios para os representantes do Estado⁴.

Meta 10: desafios

Das estratégias que ainda não tiveram o cumprimento efetivado, há que se destacar, primeiramente, a de número 6. A referida estratégia estabelece que, até o final do ano de 2018, a taxa de alfabetização dos jovens e adultos reclusos deve atingir o patamar de 99,5%; e, até 2024, a universalização da alfabetização nas prisões do Distrito Federal⁵.

10.6 – Elevar para 99,5%, até 2018, a taxa de alfabetização e, até o final da vigência deste Plano, universalizar a alfabetização entre pessoas jovens e adultas em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal.

Conforme apresentado no quadro 2, essa estratégia não é onde se encontra o maior problema da educação no sistema prisional, como será discutido na sequência. Mas realça as dificuldades existentes no sistema educacional como um todo, seja na Educação Básica e/ou na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Percebe-se, assim, a falta de investimentos para erradicação do analfabetismo no Brasil.

Quadro 1. Escolaridade das pessoas em restrição de liberdade no DF

Não Alfabetizados	266	1,63%
Alfabetizados	119	0,73%
Fundamental Completo	1.573	9,65%
Fundamental Incompleto	8.213	50,39%
Médio Completo	1.472	9,03%
Médio Incompleto	2.362	14,49%
Superior Completo	130	0,79%
Superior Incompleto	316	1,93%
Não Cadastrado	1.173	7,19%
Não Declarado	673	4,12%
TOTAL	16.297	100,00%

Fonte: SESIPE - Maio/2018

Quadro 2. Escolaridade das pessoas privadas de liberdade no DF em 2014

Analfabeto	Alfabetizado	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	TOTAL
2%	1%	58%	10%	15%	11%	2%	1%	100%
283	141	8.219	1.417	2.125	1.558	283	141	14.171

Fonte: Infopen 06/2016

Quadro 3. Escolaridade das pessoas privadas de liberdade

Analfabeto	Alfabetizado	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio Incompleto	Ensino Médio Completo	Ensino Superior Incompleto	Ensino Superior Completo	TOTAL
2%	1%	58%	10%	16%	10%	2%	1%	100%
303,88	151,94	8.812,52	1.519,40	2.431,04	1.519,40	303,88	151,94	15.194,00

Fonte: Infopen 06/2016

Ao comparar as informações dos quadros 1 a 3, é preciso reconhecer que houve uma pequena diminuição no número de analfabetos nas prisões do DF, mesmo havendo um aumento entre 2014 e 2016, conforme o quadro 3. As informações do quadro 1 também apresentam problemas no número de pessoas com a escolaridade não declarada, o que dificulta muito a tarefa de propor quaisquer políticas públicas que possam vislumbrar avanços nessa importante fase de escolarização.

A estratégia prevê que, até o fim de 2018, 99,5% dessas pessoas estejam completamente alfabetizadas. No ano anterior à promulgação do PDE, os levantamentos do Infopen de 2014 indicavam 283 (2%) analfabetos nas prisões do Distrito Federal. Ao passo que no levantamento subsequente (INFOPEN 2016), houve um aumento no número de analfabetos (300).

Diante desses dados, muito provavelmente, a primeira fase dessa estratégia não será alcançada. Porém, se houver políticas públicas e ações adequadas nos próximos anos, as prisões do DF poderão erradicar o analfabetismo até o fim da vigência do PDE, o que representaria uma grande conquista para a educação e para a ressocialização dessas pessoas.

Com vistas ao cumprimento da meta 10, o DF deverá se preocupar, também, com o problema observado no Ensino Fundamental. Os números indicam que não houve avanços no processo de universalização dessa etapa da escolaridade das pessoas reclusas⁶. Entre os anos de 2014 e 2016, houve um aumento no número de pessoas que não concluíram essa etapa. Já entre 2014 e 2018, a quantidade de pessoas com o Ensino Fundamental incompleto permaneceu praticamente da mesma forma. Dos 14.171 pessoas em privação de liberdade em 2014, 8.219 não tinham o Ensino Fundamental completo. Agora, em 2018, dos 16.297, 8.213 possuem o Ensino Fundamental incompleto.

Seguindo as ações que ainda não foram cumpridas, as estratégias 4 e 9, que preveem a oferta da EJAIT à distância, integrada à educação profissional, estão muito distantes da efetividade. Em primeiro lugar, faz-se necessário destacar que as condições físicas e materiais para a execução dessa estratégia estão muito aquém das condições ideais. Não há laboratórios de informática ou equipamentos suficientes e atualizados. Em segundo lugar, as exigências e procedimentos de segurança adotados pela SESIPE precisam ser rediscutidos e repactuados com os órgãos competentes. Somente com a revisão dos procedimentos, a contratação de servidores e a construção de novos espaços

De acordo com o Censo Escolar do DF⁷ o CED 01 de Brasília oferta os três segmentos da Educação de Jovens e Adultos – EJA (1º, 2º e 3º Segmentos), não havendo quaisquer registros históricos de educação profissional sob a responsabilidade dessa unidade escolar. Nesse contexto, a viabilização dessa estratégia fica extremamente prejudicada, uma vez que não há o mínimo de integração entre a EJA e a Educação Profissional.

Num panorama geral, fica evidente que a educação no sistema prisional ainda tem muitos desafios a enfrentar. Os dados utilizados para a construção do PDE em 2015 indicam que 14.171 pessoas viviam em situação de restrição de liberdade no Distrito Federal. Desse total, 1.824 (13,7%) tinham acesso à assistência educacional. Se confrontados com os dados fornecidos pela SESIPE, constata-se que o número de detentos saltou de 14.171 em 2014 para 16.29 em 2018, ou seja, um aumento

de 15%, sendo que a unidade escolar tem 1.340 alunos matriculados atualmente (CENSO ESCOLAR, 2018).

Nesses últimos anos, o aumento da população carcerária, conforme apresentado, não é acompanhado de políticas públicas suficientes e efetivas. Essa ausência de ações planejadas inviabiliza o acesso de mais pessoas à escola. Dessa forma, o PDE, que estabelece que a rede pública de ensino do DF deverá garantir, ao final de 2025, a oferta de escolarização a no mínimo 50% da população em situação de restrição de liberdade, poderá ter as expectativas frustradas.

Em síntese, nesses três primeiros anos de vigência do PDE, o cumprimento integral da meta 10 ainda está muito distante de acontecer. Na perspectiva de atender ao texto base da meta, os desafios parecem apontar para uma dificuldade expressiva que só será superada se outras Metas do PDE também forem cumpridas, a saber, as estratégias que determinam os aumentos dos investimentos em educação.

Considerações finais

A meta 10 do PDE não deve ser vista pela apenas como uma estratégia de ampliação da escolaridade das pessoas que estão nas prisões do Distrito Federal, mas, acima de tudo, como uma importante ferramenta de ressocialização e reintegração das pessoas em situação de privação de liberdade. Outrossim, vale ressaltar que o PDE não expressa a vontade exclusiva dos governos. Para além da questão eleitoral, o PDE traduz os anseios dos mais diversos setores da sociedade civil organizada.

Da mesma forma que a educação deve ser vista como um direito de todos e dever do Estado, a educação no sistema prisional também deve ser encarada da mesma maneira. A partir dos dados analisados, percebe-se que, ao longo das últimas décadas, o sistema penitenciário brasileiro, e, sobretudo a educação nesse sistema, passou por um processo de agravamento das condições materiais e morais.

Algumas mudanças na legislação penal brasileira podem ser contatadas nesse processo de transformação da sociedade. Porém, cumpre registrar que nenhuma dessas mudanças contribuiu com a evolução do sistema penitenciário do Brasil. Além disso, há uma parcela da sociedade que deseja a criação de ferramentas mais duras para o aprisionamento e, até mesmo, condutas mais rigorosas no tocante à legislação penal. No entanto, não se percebe na sociedade discussões que tornem possível a criação de políticas públicas de diminuição da desigualdade ou de renovação do sistema penitenciário que promovam uma efetiva ressocialização dos indivíduos apenados.

Diante dessa problemática, como fica a educação no sistema prisional? A educação é, de fato, um direito universal? As pessoas que vivem em situação de privação de liberdade tem acesso a esse direito? Qual o sentido da educação no contexto do sistema prisional?

A maior parcela das pessoas que vivem hoje nas prisões brasileiras já havia passado por uma grande exclusão educacional. As pesquisas organizadas pelo IBGE apontam que ainda existe um grande número de pessoas não alfabetizadas no Brasil e uma baixa escolaridade nas camadas menos favorecidas. Isso demonstra a falta de interesse dos governos e realça as desigualdades existentes na sociedade como um todo. Essa

ausência do Estado pode ser constatada no elevado aumento da população carcerário do Brasil.

Ao analisar a meta 10 do PDE, tornou-se possível constatar que, das 25 estratégias propostas inicialmente, apenas quatro foram cumpridas na integralidade e a grande maioria está distante do cumprimento. Pode parecer cedo

para qualquer conclusão a respeito do cumprimento dessa meta. Contudo, de acordo com os dados apresentados e em função da ausência de planejamento e de investimentos, há uma grande probabilidade do Distrito Federal não atingir a meta de escolarizar, pelo menos, 50% das pessoas que vivem nas prisões.

Notas

¹ Inicialmente, o PDE propôs 27 estratégias para viabilizar o cumprimento da meta 10. No entanto, houve o veto das estratégias 11 e 25.

² Ao observar os dados levantados pelo INFOPEN, comparados com os dados da SESIPE, percebe-se que a metodologia é bastante complexa e repleta de contradições. Por não haver uma padronização na coleta das informações nos Estados e nos municípios brasileiros, algumas divergências são latentes. Além disso, o Governo Federal divulga os dados a cada dois anos, o que torna difícil uma avaliação precisa das informações.

³ De acordo com legislação brasileira, o indivíduo que vive em situação de privação de liberdade perde os direitos eleitorais, não podendo votar ou ser votado. Assim, por se tratar de matéria de processo eleitoral e, também, em função da dificuldade apresentada pela Secretaria de Segurança Pública do DF, os alunos matriculados no CED 1 de Brasília não participam das eleições escolares como eleitores. No entanto, todos os demais direitos preconizados na Lei de Gestão Democrática (4.751/2012) permanecem preservados.

⁴ Por se tratarem de estratégias que dependem de outros órgãos e entidades, mas, acima de tudo, por não haver informações precisas e consistentes, ou seja, em função da ausência de quaisquer dados que pudessem influenciar na análise dessas estratégias, houve a necessidade de não abordar de maneira detalhada as estratégias 4, 5, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 19, 26 e 27.

⁵ No tocante a estratégia 5, que estabelece a constituição de um comitê permanente composto por diversos representantes da sociedade civil e responsável por acompanhar, avaliar e monitorar a execução do plano para oferta de educação nas prisões, bem como a estratégia 10, que implementa o Programa Nacional Mulheres Mil, e a estratégia 14, que garante as condições adequadas para oferta ou acesso à educação superior à distância, não há quaisquer registros que apontem para avanços nos últimos anos. Quanto às estratégias 26 e 27, tratam-se de ações importantes para a efetivação da educação nas prisões, mas também não serão abordadas aqui.

⁶ Nos dados da SESIPE, que ainda não são os dados oficiais do INFOPEN que será divulgado em 2018, vale ressaltar o alto número de pessoas que não declararam a escolaridade ou que sequer foram cadastrados.

⁷ O Censo Escolar do DF só começou a ter informações da educação nas prisões a partir de 2017. Antes disso, todas as informações ficavam sob a responsabilidade da FUNAP.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas Emendas constitucionais n.ºs 1/1992 a 66/2010, pelo Decreto Legislativo n.ºs 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais n.ºs 1 a 6/1994. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L7210.htm>.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Presidência da República, Casa Civil, 1996.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, 2016.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema de Informações Penitenciárias**. Brasil, 2014.

_____. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Sistema de Informações Penitenciárias**. Brasil, 2016.

_____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 23, n. 3, mar. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://www.seer.ufg.br/index.php/rbpa/article/view/19144/11145>.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação – PDE (2015-2024)**. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Uma síntese do contexto do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade e jovens sob medida socioeducativa (Encceja PPL) nas unidades prisionais do Distrito Federal

 *Wagdo da Silva Martins **
*Helena Cristina Aragão de Sá ***

Resumo: Este artigo tem como objetivo sistematizar parte das informações existentes da edição de 2017 do Encceja PPL no âmbito do sistema prisional do Distrito Federal, aplicados pelo Centro Educacional 01 de Brasília, bem como utilizar os dados obtidos, a fim de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL) se caracteriza como uma das opções dentro do sistema prisional para os reeducandos obterem a conclusão do ensino fundamental e ensino médio. Além da certificação, o Encceja PPL, por sua importância dentro das unidades penitenciárias, deve servir como um instrumento de avaliação das políticas públicas para a EJA no âmbito das unidades prisionais do DF com vistas a melhorar sua qualidade e sua finalidade.

Palavras-chave: Sistema prisional do Distrito Federal. Encceja PPL. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Centro Educacional 01 de Brasília.

* *Wagdo da Silva Martins é mestre em Ensino de Química pela Universidade de Brasília (2007). Professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: wagdo.martins@gmail.com.*

** *Helena Cristina Aragão de Sá é licenciada em Química pela Universidade de Brasília - UnB (2000), e tem mestrado-profissionalizante em Química pela UnB (2006). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: helenara-gosa@gmail.com.br.*

Introdução

O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) foi instituído pela Portaria nº 2.270, do Ministério da Educação, em 14 de agosto de 2002. Posteriormente foi regulamentado pela Portaria nº 77, de 16 de agosto do mesmo ano, e apresentado como um “instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos em nível do ensino fundamental e do ensino médio” (BRASIL, 2002b).

Em um contexto histórico, as razões alegadas para a criação de um instrumento voltado à certificação residiam em: i) atender as necessidades no campo da educação dos brasileiros residentes em outros países; ii) combater a indústria de venda de diplomas do ensino supletivo; e iii) implementar política complementar ao ensino regular para que jovens estudantes não abandonassem o ensino fundamental e médio.

Na política para Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Exame teve sua implementação pautada em dois objetivos: i) ser uma alternativa aos exames supletivos aplicados nos Estados como forma de certificação de conclusão do ensino fundamental e do ensino médio, colaborando para a correção de fluxo escolar; ii) integrar o “ciclo de avaliações da Educação Básica” (CASTELLI; GISI; SERRAO, 2013, p.722), juntamente com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Portanto, o Encceja destina-se a adultos e jovens que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade apropriada. Nesse contexto e baseado nos altos índices de pessoas em privação de liberdade que não possuem a Educação Básica, a partir de 2010, o Inep/MEC passou a publicar editais específicos para aplicação do exame no sistema prisional, denominado Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos para Pessoas Privadas de Liberdade (Encceja Nacional PPL).

Nos últimos anos, o MEC tem buscado fortalecer as parcerias com Secretarias Estaduais de Administração Penitenciária, Socioeducativa e de Educação, com o objetivo de proporcionar o acesso às políticas educacionais e aos programas sociais do Governo Federal (BRASIL, 2014). Assim, apesar da inconstância de sua realização, o exame assumiu uma importância crescente ao longo dos anos, com grande incremento do número de inscritos e de adesões por parte das secretarias de educação.

Além da falta de regularidade na sua execução, outro problema detectado diz respeito à ausência de análise e avaliação criteriosa dessa política por seus formuladores e gestores. Infelizmente, inexistem relatórios ou dados estatísticos publicados oficialmente com resultados do exame e informações socioeconômicas dos participantes, tal como previsto no art. 2º da portaria de criação do Encceja: “consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da EJA e dos procedimentos relativos ao Encceja” (BRASIL, 2002a).

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é sistematizar parte das informações existentes, da edição de 2017 do Encceja Prisional no âmbito do Distrito Federal, bem como utilizar os dados obtidos, a fim de contribuir para o debate público sobre o tema da certificação na EJA.

Matrizes de referência do Encceja

Depois da realização da primeira edição do exame, em dezembro de 2002, em caráter piloto, devido à falta de previsão orçamentária, a Diretoria de Avaliação para Certificação de Competência (DACC) lançou um material didático-pedagógico contendo os fundamentos do exame, orientação para os professores e material de estudo para os candidatos. São 13 volumes: o livro introdutório, quatro volumes de orientação para professores e oito volumes para os estudantes (quatro relativos ao ensino fundamental e quatro ao ensino médio).

O primeiro volume expõe as bases educacionais e os eixos conceituais que estruturam o Encceja, descreve as áreas do conhecimento contempladas nas provas de ensino fundamental e de ensino médio e a matriz de competências e habilidades utilizadas. O documento traz também as referências legais utilizadas na construção da política e as portarias de instituição e regulamentação do Encceja (BRASIL, 2002c)¹.

Na visão de Catelli, Gisi e Serrao (2013, p. 729), esse material constitui fonte importante de análise, “uma vez que nele são explicitados os pressupostos que justificam a elaboração e o formato da política para jovens e adultos”.

Ainda sobre o material, os autores comentam:

Referencia um dos pilares da perspectiva dominante sobre a EJA; o que trata de sujeitos que, apesar de não terem frequentado a escola, detêm um conjunto de saberes adquiridos ao longo da vida profissional, na comunidade e na família.

Destaca o pressuposto de que cada cidadão tem a capacidade de interpretar a realidade tendo por fundamento sua própria experiência. Assim, afirma a possibilidade de aprendizagens em espaços não formais ao longo da vida. Sendo esse pressuposto a base para a defesa dos exames de certificação como meio de democratização das oportunidades educacionais. Ou seja, a certificação via exames possibilitaria a validação pelo Estado dos conhecimentos adquiridos por meios não formais para prosseguimento na vida profissional e escolar do indivíduo.

Ressalta que não prioriza a memorização, mas sim “a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações”.

A matriz de competências e habilidades deve ser o referencial fundamental para a elaboração de exames para jovens e adultos por ser mais adequada às “possibilidades de ler e interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar”.

O termo “competência” está relacionado a um processo mais amplo de modificação de várias concepções referentes à educação, como o reconhecimento de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola, à crítica ao ensino disciplinar e descontextualizado e à valorização do estudante como sujeito ativo do processo educacional (CATELLI, GISI E SERRAO, 2013, p. 730-1).

A estrutura da matriz de competências e habilidades foi formalizada no Art. 3º da Portaria nº 77 do Inep: cinco competências do sujeito (eixos cognitivos) – domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento e resolução de situações-problemas, capacidade de argumentação e elaboração de proposta; nove competências estabelecidas em cada área de conhecimento; 45 habilidades resultados da associação das nove competências estabelecidas em cada área do conhecimento e dos cinco eixos cognitivos do sujeito.

Encceja PPL ao longo de suas edições

Antes do Encceja PPL, os internos do complexo penitenciário da Papuda tinham como prática a realização dos chamados provões, que eram provas de exames supletivos previstos no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Na época, o Centro de Educação de Jovens e Adultos Asa Sul (CESAS) era responsável pela aplicação desses exames para os internos do complexo penitenciário da Papuda. Eles eram chamados “provões” tinham como objetivo validar a conclusão do ensino fundamental e médio. Foi muito procurado pelos estudantes nessa época.

Somente em 2006, houve a primeira aplicação do Encceja nas unidades penitenciárias do DF. A Secretaria de Estado de Educação do DF aderiu a Portaria nº 93, de 7 de julho de 2006, para aplicação dos exames de certificação nas unidades escolares do DF, como também nos núcleos de ensino dentro do sistema prisional. No entanto, cabe ressaltar que a aplicação foi única, não diferenciando os candidatos extra ou intramuros, sendo realizada no final de semana.

Esse padrão foi seguido até a edição de 2008, o que acarretava vários transtornos para as unidades penitenciárias e socioeducativas brasileiras, pois a aplicação em finais de semana coincidiam com as visitas dos familiares, e também por vezes com as saídas temporárias, comumente denominadas “saídas”. Assim, neste contexto, o reeducando ficava num impasse: realizar o exame em detrimento da visita tão esperada dos familiares, ou mesmo abrir mão da saída temporária. Infelizmente, esse panorama acarretou um grande número de abstenções principalmente no segundo dia de aplicação.

Deste modo, na tentativa de minimizar os problemas apresentados das edições anteriores, em 2010, o Inep passou a publicar edital específico para a realização do Encceja para pessoas privadas de liberdade, tanto no ambiente prisional como socioeducativo. O edital nº 5, de 24 de setembro de 2010, trouxe em seu texto a aplicação das provas no dia 13 de dezembro de 2010, uma segunda-feira, excluindo de vez a possibilidade das provas serem realizadas no final de semana.

Nesta primeira edição do Encceja PPL, a unidade prisional deveria firmar um termo de adesão, responsabilidade e compromisso junto ao Inep. Dessa forma, as unidades prisionais comprometiam-se a indicar um responsável pedagógico, que se encarregaria de efetuar as inscrições, além de acompanhar as provas e o processo junto das Secretarias Estaduais de Educação e ao Inep.

Vale ressaltar que, até a edição de 2014, o Encceja PPL foi realizado visando apenas à certificação do ensino fundamental, pois o ensino médio era certificado com os resultados do Enem.

A edição prisional do exame seguia os mesmos critérios propostos no formato original:

A participação é voluntária e gratuita, mas existe uma idade mínima exigida. Quem visa a certificação de conclusão do ensino fundamental precisa ter 15 anos completos na data de realização do exame. Quem visa a certificação de conclusão do ensino médio precisa ter 18 anos completos. Os resultados individuais do Encceja permitem a emissão de dois documentos distintos: a certificação de conclusão de ensino

fundamental ou do ensino médio, para participantes que conseguirem a nota mínima exigida nas quatro provas objetivas e na redação; e a declaração parcial de proficiência, para o participante que conseguir a nota mínima exigida em uma das quatro provas, ou em mais de uma, mas não em todas².

O Exame é constituído por quatro provas objetivas, contendo cada uma 30 questões de múltipla escolha e uma redação. As provas do Exame estão estruturadas da seguinte forma: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e uma proposta de Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais. Para obter a certificação o participante deverá alcançar, em cada uma das provas objetivas do Exame, no mínimo, o nível 100, em uma escala de proficiência que varia do nível 60 ao nível 180. No caso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física, o participante deverá adicionalmente obter proficiência na prova de Redação. Este será considerado habilitado na Redação quando obtiver nota igual ou superior a 5,0 pontos, em uma escala que varia de zero a dez pontos. Todos aqueles que tenham realizado o Encceja em anos anteriores e não obtiveram média para aprovação na área de conhecimento poderão inscrever-se novamente no Exame para eliminação do componente curricular desqualificado, caso tenham interesse (BRASIL, 2014, p. 6)³.

Em relação à aplicação do exame, esse “deverá ser aplicado em uma sala de aula ou espaço correspondente na unidade em que os participantes estejam cumprindo suas penas ou medidas socioeducativas” (BRASIL, 2014, p. 7).

Todavia, a partir de 2015, o Encceja PPL teve sua oferta paralisada. Retomou com nova edição somente no ano de 2017.

Após três alterações na data de aplicação, o exame foi aplicado nos dias 19 e 20 de dezembro de 2017. No total, foram 73.732 inscritos, de 1.323 unidades prisionais ou socioeducativas, localizadas em 699 municípios brasileiros.

Edição de 2017 no sistema prisional do Distrito Federal

A Unidade Escolar do Sistema Penitenciário no Distrito Federal é o Centro Educacional 01 de Brasília, institucionalizada pela Secretaria de Educação do DF por meio da Portaria nº 239, de 30 de dezembro de 2015. A escola é vinculada à Coordenação Regional do Plano Piloto, com sete Núcleos de Ensino distribuídos pelas seis Unidades Prisionais do DF. A sede administrativa da unidade escolar está situada na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPF).

O CED 01 de Brasília é uma unidade certificadora do Encceja no Distrito Federal e também é responsável pela inscrição dos participantes e pela organização da logística para a aplicação das provas em cada unidade prisional do Distrito Federal.

Para melhor entendimento dos dados obtidos na edição 2017 do Encceja PPL, torna-se necessário entender a composição dos núcleos de ensino do CED 01 de Brasília. Assim, apresenta-se a localidade de cada núcleo, bem como seu público-alvo: 1) Centro de Detenção Provisória (CDP) – destinado à custódia de pessoas do sexo masculino presos provisoriamente; 2) Centro de Internamento e Reeducação (CIR) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime penal semiaberto; 3) Penitenciária do Distrito Federal I (PDFI) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime fechado, classificada como Unidade de Segurança

Tabela 01. Número de inscritos no Encceja, por unidade prisional e etapa de ensino

Unidade do Sistema Prisional do Distrito Federal	Ensino Fundamental (Nº. de inscritos)	Ensino Médio (Nº. de inscritos)
CDP	32	20
CIR	62	66
PDF I	122	141
PDF II	206	105
PFDF	102	94
CPP	77	79
	Total = 601	Total = 505

Fonte: CED 01 de Brasília

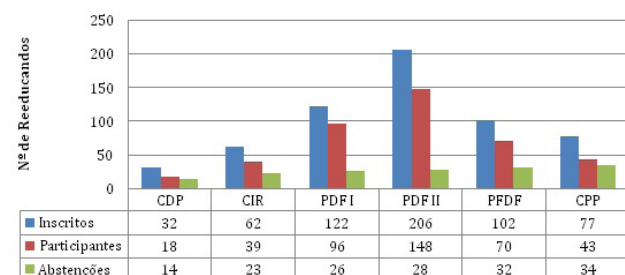
média; 4) Penitenciária do Distrito Federal II (PDF II) – destinado ao recebimento de sentenciados do sexo masculino em regime fechado, sendo classificada como Unidade de Segurança Máxima; 5) Penitenciária Feminina do Distrito Federal – destinada à custódia de presas provisórias, bem como de sentenciadas a cumprimento de pena privativa de liberdade em regime fechado e semiaberto. Essa unidade também acomoda uma Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP), destinada ao atendimento de presos submetidos à medida de segurança do sexo feminino e masculino; 6) Centro de Progressão Penitenciária (CPP) – destinado ao recebimento de sentenciados em regime semiaberto de cumprimento de pena e que já tenha efetivamente implementados os benefícios legais de trabalho externo e de saídas temporárias.

A edição de 2017 do Encceja Prisional (PPL) contou com 1.106 inscritos. Na tabela abaixo, está relacionado o número de participantes em cada unidade.

Em relação ao número de participantes e de abstenções de cada unidade, podem-se observar os gráficos 1 e 2.

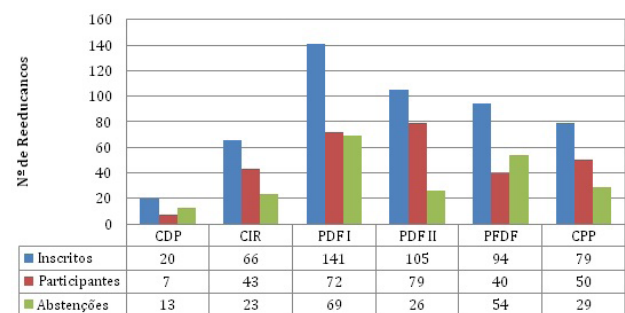
Pode-se verificar que as unidades com maior número de abstenções são justamente as de caráter provisório (CDP) ou de regime semiaberto (CIR/ CPP). Tais estabelecimentos

Gráfico 01. Número de participantes e abstenções do Encceja certificação para o Ensino Fundamental em cada unidade prisional do DF



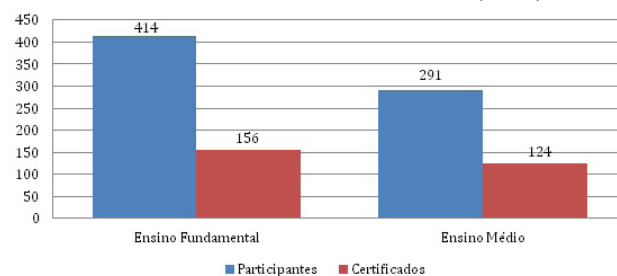
Fonte: INEP

Gráfico 02. Número de participantes e abstenções do Encceja certificação para o Ensino Médio em cada unidade prisional do DF



Fonte: INEP

Gráfico 03. Número de Certificações obtidas pelo Encceja, no Ensino Fundamental e Médio nas Unidades Prisionais do DF (Certificados por Etapa de Ensino)



Fonte: INEP

possuem grande rotatividade em decorrência das inúmeras transferências para outras instituições de cumprimento de pena ou de progressão de regime. Outro agravante foi o adiamento, por três vezes, da data para realização do exame. As inscrições foram feitas em setembro e as provas foram aplicadas somente em dezembro.

Considerando o Encceja para o Ensino Fundamental, constatou-se um total de 414 participantes (68,9% dos inscritos) e 187 abstenções (31,1% dos inscritos). Já em relação ao Encceja para certificação do Ensino Médio, houve 291 participantes (57,7% dos inscritos) e 214 abstenções (42,3% dos inscritos).

No gráfico 3, é possível verificar o quantitativo de certificação obtida para o Ensino Fundamental e Ensino Médio no âmbito prisional do Distrito Federal. Cabe ressaltar que, para a efetivação dos cálculos, foram considerados somente os presentes na aplicação do exame.

Assim, de acordo com os dados coletados, o Encceja PPL - Ensino Fundamental, 156 detentos obtiveram a certificação em todas as quatro áreas do conhecimento, totalizando um percentual de 37,7% dos presentes. Já em relação ao Encceja PPL – Ensino Médio, o índice foi mais satisfatório, totalizando um percentual de 42,3% dos participantes.

Dos demais partícipes, verifica-se que em sua grande maioria obtiveram a proficiência em uma ou mais áreas de conhecimento, conforme dados apresentados nos gráficos 4 a 7.

Gráfico 4. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 5. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Gráfico 6. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Humanas e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 7. Resultado parcial: Proficiência em Ciências da Humanas e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

O resultado parcial de proficiência nas áreas de Ciências Naturais foi considerado elevado, já que correspondem a 76% e 80% para o ensino fundamental e médio respectivamente, na área de Ciências Naturais e suas Tecnologias. E índices de 70% e 78% para o ensino fundamental e médio respectivamente, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Todavia, os índices caíram acentuadamente em relação às duas outras áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como se pode observar nos gráficos 8 a 13.

Gráfico 8. Resultado parcial: Proficiência em Matemática e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 9. Resultado parcial: Proficiência em Matemática e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Gráfico 10. Resultado parcial: Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 11. Resultado parcial: Proficiência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Gráfico 12. Resultado parcial: Aprovação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Fundamental)



Fonte: INEP

Gráfico 13. Resultado parcial: Aprovação em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Encceja – Ens. Médio)



Fonte: INEP

Convém lembrar que, para obter proficiência na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, é preciso ao mesmo tempo atingir pontuação mínima de 100 na prova objetiva e a nota mínima de cinco na redação. Neste caso podemos observar o quanto a nota de redação é decisiva para os resultados obtidos em relação à proficiência dos estudantes como observado nos gráficos 10 e 11 em comparação aos gráficos 12 e 13 que apresentam apenas a aprovação na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ao lado da Matemática, são as áreas de conhecimento com menor proficiência entre os participantes. Nota-se também que o rendimento das áreas varia muito pouco em relação à etapa de ensino. Observa-se, assim, um rendimento maior na área de Matemática tanto no ensino fundamental como no ensino médio em relação à de Linguagens e Códigos, levando em consideração a proficiência em conjunto com a nota de redação. Todavia, são resultados que evidenciam grande déficit na aprendizagem em relação a competências e habilidades nessas áreas.

A partir dos resultados obtidos, é possível inferir que as dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e interpretação de textos se estendam à aprendizagem da escrita. Essa realidade desafia a Unidade Escolar a elevar não somente a capacidade leitora dos estudantes, mas também as habilidades para utilização da escrita formal.

Ao se observar os dados de desempenho dos detentos só na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias sem a redação (gráficos 12 e 13) e na área de Matemática e suas tecnologias (gráficos 8 e 9), conclui-se que é necessário repensar o papel da matemática no contexto prisional, bem como a metodologia aplicada em sala de aula. Nesta vertente, Pires (2009, p. 08) ressalta que o conhecimento matemático como um bem social deve “contribuir para que o indivíduo tenha uma melhor compreensão da realidade, cooperando para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária, não fortalecendo ainda mais a desigualdade, porque quando não apropriado este conhecimento pode contribuir para a exclusão do indivíduo”.

De acordo com Buriasco (1999, *apud* PIRES, 2009, p.08):

Pensar em uma concepção de ensino de Matemática que seja instrumentadora para a vida, significa pensar nos aspectos cognitivos e ideológicos presentes na produção do conhecimento matemático e nos aspectos histórico-sociais que envolvem esta produção. O ensino de matemática tem, portanto, que desempenhar um papel onde esteja presente o desejo de uma sociedade mais justa e humana. Este papel está vinculado ao resgate da Matemática presente em qualquer codificação da realidade, vivenciada pelos alunos e pelo professor, e a análise dos diferentes significados e das diferentes formas de ordenar as ideias na apropriação desse conhecimento.

Ou seja, é essencial que a matemática desempenhe seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na resolução de problemas e no cotidiano (BRASIL, 1997).

Ao direcionar a análise para a avaliação do currículo, Ortigão (2008) apresenta um panorama das discussões que vêm sendo realizadas em nível mundial, destacando que “a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, não podendo ser desvinculada da totalidade do contexto social”.

Nos estudos de Klein (2006) é apresentada uma lista de 18 itens que, segundo o autor, devem ser revistos para que os baixos índices de desempenho nas áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) se modifiquem. Dentre os itens, destacam-se: uma maior divulgação dos resultados das avaliações, juntamente com uma análise; realização de formação continuada voltadas às avaliações padronizadas; melhoras no âmbito do livro didático; e a valorização do professor.

Já na visão de Soligo (2010) é necessário visar à construção de um projeto escolar no qual todas as disciplinas ou matérias exercitem a leitura, a interpretação e a resolução de problemas, a fim de minimizar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Não é apenas português que vai trabalhar com leitura e interpretação de textos. História, Geografia, Matemática, Química, etc., vão usar e dependem das competências desenvolvidas em torno da leitura e interpretação. Por tanto, não é responsabilidade apenas da disciplina de português, estes como especialistas precisam estar totalmente incumbidos de dever de tratar as competências da disciplina de forma mais específica e metódica. O mesmo se pode dizer da resolução de problemas matemáticos, todos estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (SOLIGO, 2010, p.07).

Outro aspecto levantado pelo autor é o desenvolvimento de grupos de estudos em encontros periódicos, com enfoque nos problemas de leitura e interpretação, como também na resolução de problemas.

O grupo se constitui em um fórum legítimo de discussões e problematizações acerca do desenvolvimento dos processos pedagógicos da escola. Reunir professores para discussões sobre problemas que envolvam a língua portuguesa e matemática das escolas podem resultar em encaminhamentos práticos de soluções simples e eficientes em nível multidisciplinar. O processo pode significar o desvelamento da “caixa preta” da sala de aula, e por vezes, a exposição de feridas e/ou práticas eficientes não perceptíveis de outra forma. O velho ideal da “minha forma de dar aula” deve ser substituído por um projeto conjunto onde o meu melhor conjuga com o melhor dos outros superando deficiências e tornando a prática pedagógica mais profissional e orientada por elementos teóricos e conceituais do projeto pedagógico da escola (SOLIGO, 2010, p.7).

Além disso, ao trabalhar os resultados obtidos no Encceja, torna-se imprescindível refletir sobre questionamentos como: que fatores internos e externos à escola prejudicam ou favorecem o aprendizado dos reeducandos? Que relações podem ser estabelecidas entre as avaliações realizadas pelos professores e os resultados do Encceja? É possível fazer uma interface entre os resultados do Encceja e o currículo da escola?

Para tanto, é imprescindível considerar que os resultados do Encceja não devem se constituir num fim em si mesmo, ou seja, devem ser utilizados como instrumentos de mobilização e criação de espaços de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade do ensino no âmbito de cada escola.

Encceja para além da certificação

Do ponto de vista conceitual, a certificação possui uma flexibilidade que não pode ser igualada pelo ensino regular, pois não é exigida uma escolaridade prévia, frequência a cursos ou quaisquer outros processos educativos que se assemelhem aos adotados na escola regular, mesmo na especificidade da EJA. Consequentemente, espera-se que os indivíduos que recorram ao exame, na busca de conclusão de estudo, possuam nenhuma ou pouca escolaridade formal, como também aqueles que por vários motivos evadiram-se da escola.

Todavia, a realidade constatada nas unidades prisionais do DF é que a maioria dos encarcerados tem bastante experiência no sistema regular. Verifica-se que, para obter êxito no Encceja, é necessário ter frequentado a escola regular pelo menos em nível próximo do nível postulado.

Na visão de Velloso (1978), tal realidade implica aceitar o fato de que para a “suplência” a autodidaxia não é viável como regra. Por outro lado, a certificação pode ter o papel de redistribuição de oportunidades educacionais para os indivíduos que se evadiram da escola, principalmente entre os que apresentam baixo nível socioeconômico, perfil predominante entre a população carcerária brasileira.

De um lado temos o que supõe ser, sobretudo a avaliação objetiva e instantânea de habilidades cognitivas do candidato e, de outro, um processo de evasão que é o resultado da interação de variáveis socioeconômicas e escolares ao longo do tempo, onde a repetência de uma ou mais séries escolares pode desempenhar um papel que, contudo, não é único nem exclusivo (VELLOSO, 1978, p. 28).

Para Miranda (2013), o propósito do Encceja apresenta dois aspectos relevantes: i) obtenção de dados sobre o rendimento dos alunos; ii) comparação entre as unidades. No caso específico, do sistema prisional do DF, pode-se construir uma perspectiva geral do programa educacional em desenvolvimento nos núcleos de ensino das unidades.

Contudo, a autora alerta que não é suficiente a avaliação somente das notas, mas de elementos de diagnóstico dos participantes encarcerados, que possuem “uma história de vida, que faz toda a diferença na hora de entender os números” (MIRANDA, 2013, p.60). Dessa forma, para as próximas edições serão também alvo de pesquisa os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos detentos.

Na edição de 2017, os questionários preenchidos foram entregues para a Fundação Getúlio Vargas, que não os utilizou para fornecer dados sobre o Encceja PPL no âmbito do Distrito Federal. Por isso, verificou-se a necessidade de realizar estudos internos com os dados fornecidos pelos questionários aplicados.

Segundo Miranda (2013), o entendimento dos dados sociais possui forte relação com os resultados obtidos. Além disso, esse conjunto de dados revela o modo como professor vê seu trabalho, bem como a forma que a direção direciona a equipe.

Nesta perspectiva, a análise contextual pode ser capaz de levantar dados sobre questões intraescolares importantes na compreensão das diferenças encontradas em relação à aferição da aprendizagem escolar. Assim, para Perry (2009), a discussão sobre a questão da qualidade em educação é ampliada, sendo

possível avaliar as condições que afetam positivamente ou negativamente a aprendizagem, e assim determinar formas de intervenção e aplicação de recursos.

Na visão de Soligo (2010), o Encceja não pode ser considerado um instrumento apenas para aferir as competências e habilidades, mas sim uma ferramenta contínua de trabalho.

[...] onde professores, gestores e técnicos identificam condições problemáticas para propor novas possibilidades pedagógicas na escola. Os resultados indicam possíveis deficiências no processo que resultam no não domínio de certas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no âmbito da escola. Quando os resultados apontam deficiências não significa o fracasso da escola, mas a deficiência em algum lugar, que se percebida e trabalhada de forma correta pode se transformar em aparato pedagógico, transformando também a qualidade da educação. [...] Transformar os índices e resultados em aliados na busca pela qualidade da educação é um desafio importante no processo de melhoria do ensino (SOLIGO, 2010, p. 05).

Neste caso os dados obtidos na pesquisa podem ser utilizados para realizar um trabalho significativo dentro das unidades prisionais do DF.

Considerações finais

O Encceja PPL no âmbito do Distrito Federal é um instrumento importante para os reeducandos do sistema prisional do DF para fins de conclusão do ensino fundamental e médio.

Cabe salientar que, mesmo não dispondo de todo o conjunto de dados para avaliação, os resultados obtidos nessa pesquisa apresentam uma oportunidade para a direção do CED 01 de Brasília compartilhar os resultados com a comunidade escolar.

Com o detalhamento do resultado em cada unidade prisional, abrem-se possibilidades para a realização de intervenções no ambiente escolar, considerando a especificidade de cada núcleo de ensino.

O trabalho com as áreas de conhecimento em que os reeducandos apresentam mais dificuldades pode ser priorizado, possibilitando que cada unidade realize um plano de ação. No entanto, para a interpretação dos dados, é imprescindível o conhecimento dos aspectos técnicos e pedagógicos do Encceja, a partir de suas Matrizes de Referência.

Neste contexto, o envolvimento da comunidade escolar de cada unidade na interpretação dos resultados da avaliação e no planejamento do conjunto das questões prioritárias oferece um sentido personalizado a uma medida padronizada produzida por cálculos estatísticos. ■

Notas

¹ Informações também disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/encceja>.

² Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33908-encceja?start=20>. Acesso em: 31 de maio de 2018.

³ Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/ppl/2014/cartilha_encceja_periodo_eleitoral_2014.pdf. Acesso em: 31 de maio de 2018.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 3. Matemática, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara da Educação Básica (CEB). **Parecer CEB/CNE nº 11**, de 10 de maio de 2000. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 2.270**, de 14 de agosto de 2002. Assunto: Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 2002^a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Portaria nº 77**, de 16 de agosto de 2002. Assunto: Atribuições estatutárias e regimentais que instituem o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), 2002b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria77.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Livro introdutório**: documento básico, ensino fundamental e médio. Brasília, 2002c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/encceja/materiais-para-estudos>. Acesso em 05 de maio 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Aplicação de exames e avaliações em unidades prisionais e socioeducativas**. 2014. Disponível em: <http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/encceja/encceja_cartilha_prisional.pdf>, Acesso em 31 de maio de 2018.

- CASTELLI, R.; GISI, B.; SERRAO, L. F. S. Encceja: cenário de disputas na EJA. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (on-line), Brasília, v. 94, n. 238, p. 721-744, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a05v94n238.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2018.
- KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n51/a02v1451>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- MIRANDA, J. **Avaliação externa na Educação de Jovens e Adultos**: análises e perspectivas. Dissertação de Mestrado em educação pela Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.
- ORTIGÃO, M. I. R.. **Avaliação e Políticas Públicas**: possibilidades e desafios para a Educação Matemática. *Bolema*, ano 21, n. 29, p. 71 a 98, 2008.
- PIRES, A. A. C. **Avaliação em larga escala**: um estudo do rendimento escolar de Matemática. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ANDRES-SA%20DE%20AGUIAR%20CAVALCANTE%20PIRES%20.pdf>>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- SANTOS, J. B. P; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O que os dados do SAEB nos dizem sobre o desempenho dos estudantes em Matemática? **Revista Educação, Matemática e Pesquisa (EMP)**. São Paulo, v.17, n.2, 2015. p.309-333. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/22442>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e desafios das avaliações em larga escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Política e Gestão Educacional** (On-line), v.8, 2010, p.1-15. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/1_Possibilidades_e_Desafios_Valdecir_Soligo.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2018.
- VELLOSO, J. R. Exames de Suplência: candidatos e rendimentos em cinco capitais. **Cadernos de Pesquisa**, n.27, p.19-39, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1727>>. Acesso em 31 de maio de 2018.

■ A prática pedagógica na educação de mulheres adultas em situação de privação de liberdade no Distrito Federal



Walace Roza Pinel *

Erlando da Silva Reses **

Resumo: A questão penitenciária brasileira pode ser entendida como um dos graves problemas sociais no início o século XXI. No caso da carceragem feminina destacamos dados oficiais que revelam que houve um exponencial crescimento da privação de liberdade das mulheres, chegando a superar o crescimento do número de homens presos. Essa situação nos leva a refletir sobre o sistema prisional e sua relação com as práticas educativas e laborais. Buscamos no presente artigo conhecer sobre a oferta de educação formal no espaço prisional para mulheres, a partir de uma pesquisa de campo na Penitenciária Feminina do Distrito Federal com estudantes frequentes na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, o estudo permitiu constatar a histórica omissão do Estado brasileiro, no atendimento a uma parcela da população que permanece privada do direito básico de acesso à educação. No caso específico do atendimento à população carcerária, é pertinente abordarmos o conceito de educação para além da simples transmissão de conhecimentos e capacidades técnicas e teóricas, e incluir a perspectiva freireana, que se constrói enquanto espaço de diálogo, construção de identidade e transmissão de cultura destinada à emancipação da pessoa humana.

Palavras-chave: Educação nas Prisões. Prática Pedagógica. Gênero.

* Wallace Roza Pinel é licenciado em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e mestre em Educação pela FE/UnB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico Dialético e Educação (Consciência) - FE/UnB e membro do Pós-Populares - Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa. Professor da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Contato: walaceroza@gmail.com.

** Erlando da Silva Reses é bacharel em Sociologia, licenciado em Ciências Sociais, mestre e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA). Coordenador do Programa de Extensão Pós-Populares - Democratização do Acesso à Universidade Pública pelo Chão da Pesquisa. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Instituto de Ciências Sociais (ICS)/Departamento de Sociologia da UnB. Professor da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Contato: erlando@unb.br.

Introdução

Procuramos um aprofundamento nos estudos das populações carcerárias femininas que frequentam a escola no espaço penitenciário, a partir de uma pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que procurava investigar a Educação Formal ofertada por meio da Educação de Jovens e Adultos articulada com a Educação Profissional, na Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF). Desta forma esperamos que este trabalho possa contribuir para o debate acerca do acesso e permanência de pessoas em cumprimento de pena no regime fechado na educação formal, bem como reforçar o entendimento de que a escola pode ser um espaço de diálogo permanente influenciando decisivamente na qualidade de vida no espaço da prisão.

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN, 2015) existem mais de 700.000 mulheres em cumprimento de pena no regime fechado ao redor do mundo. No Brasil registrou-se um aumento desta população, no período entre 2000 e 2014, da ordem de 567,4%, alcançando a marca histórica em 2014 de 37.380 mulheres encarceradas (6,4% da população carcerária total).

Tabela 1. Informação dos dez países com maior população feminina nas prisões

País	População prisional feminina	% da população prisional total	Taxa de aprisionamento por 100 mil hab.
Estados Unidos	205.400	9,3	64,6
China ⁽¹⁾	103.766	6,3	(...)
Rússia	53.304	8,1	36,9
Tailândia	44.751	14,5	66,4
Brasil	37.380	6,4	18,5
Vietnã	20.553	14,4	22,2
Índia	18.188	4,4	1,4
México	13.400	5,2	11,2
Filipinas	10.277	8,6	10,3
Myanmar	10.000	16,3	18,8

Fonte: BRASIL, 2014

Conforme o pensamento de Rêses e Pinel (2016) a questão penitenciária brasileira pode ser entendida como um dos graves problemas sociais no início o Século XXI, levando-nos a um amplo debate acerca do sistema prisional e sua relação com as práticas educativas e laborais. Ambas são direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 – no artigo 205 – bem como pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/96), ao dispor que a oferta da Educação Básica e Trabalho às pessoas em situação de privação de liberdade que desejam prosseguir os estudos “intra muros” é uma obrigação do poder público.

No Distrito Federal, chegamos ao número de 11.399 pessoas privadas de liberdade, em 2012. No mesmo período, houve um crescimento significativo de mulheres em situação de privação de liberdade de 12.925 (2005) para 31.824 (2012) pessoas. As mulheres passaram de 4,35% para 6,17% no período de três anos do percentual da massa carcerária brasileira. O crescimento do número de mulheres presas superou o crescimento do número de homens presos: a população prisional masculina cresceu 70% em sete anos, e a população carcerária feminina cresceu 146%, como consta nos dados do Mapa do Encarceramento – Os Jovens do Brasil (2015). Indiscutivelmente a baixa

escolaridade acompanha a população carcerária refletindo a exclusão social e escolar que marca as populações periféricas ao longo dos anos, em seu precário acesso à educação formal.

Historicamente, de acordo com Oliveira (2003) o surgimento das penitenciárias femininas no Brasil fundamentou-se em dois principais pilares: primeiro o combate à ameaça proletária e revolucionária de uma parcela da população feminina excluída do acesso aos meios de produção capitalistas; e segundo a ideia da “redomesticação da mulher”, vindo na perspectiva do encarceramento de mulheres consideradas “vadias” ou – na perspectiva pretendida nessa pesquisa – trabalhadoras no mercado capitalista de exploração e opressão sexual, vítimas de um sistema opressor e patriarcal que as vê como objetos sexuais masculinos, sem a mínima garantia de direitos básicos, sendo perseguidas ao mesmo tempo em que desejadas e invejadas por parte de uma sociedade burguesa que parece, por consequência, não prescindir de sua presença e de sua força de trabalho até os tempos atuais.

Nos dias atuais, se repete o discurso mesmo de forma “inconsciente”, se atribuindo às penitenciárias femininas o objetivo de recuperar, na mulher criminosa, a face “desejável” da *santa*, da *pureza*, e da *ingenuidade*, libertando-a das influências “demoníacas” que a retiraram do espaço doméstico, cenário esse visto como espaço natural da mulher, especialmente das classes excluídas, que a levam ao cometimento das práticas tidas como delituosas.

A prisão será um lugar de redenção e exorcismo. Redenção, porque o que se deseja é a recuperação da santa, e exorcismo, porque o modelo de recuperação é o da técnica da expulsão do demônio. Essa técnica implica uma visão normativa da imagem positiva. Vão ser aplicados os atributos da Santa diretamente sobre a prisioneira como prática de sua recuperação (...). “A prisão será o lugar de se reabilitar a mulher a seus instintos “positivos” (domésticos) e de conter e expurgar seus instintos “negativos” ou sexuais” (LIMA, 1982 p. 145).

Apesar de ser uma prática corriqueira dentro das políticas pensadas e implementadas para o controle social de pessoas indesejáveis do sexo feminino, apenas durante o Estado Novo oficializou-se a prática no Brasil de afastamento físico de homens e mulheres em cumprimento e pena restritiva de liberdade no regime fechado¹.

Embora, o encarceramento de mulheres em salas, celas, alas e seções separadas dos homens fosse uma prática recorrente, até o ano de 1940, não havia qualquer diretriz legal que exigisse ou regulamentasse nem essa prática, nem uma instituição para tal fim específico. Assim, as mulheres presas eram separadas ou não dos homens de acordo com os designios das autoridades responsáveis no ato da prisão e de acordo com as condições físicas para tal (ARTHUR, 2009).

Neste contexto, surgem os primeiros equipamentos públicos prisionais destinados exclusivamente à detenção de pessoas do sexo feminino. De acordo com Pinel (2017), no Distrito Federal, seguindo a lógica de uma estrutura centrada no Plano Piloto e sua estrutura burocrático-administrativa, os “candangos” que construíram a estrutura do poder nacional e os espaços prisionais, foram relegados às áreas afastadas do então perímetro

urbano, sendo a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), conhecida como Colmeia, atualmente um espaço autônomo, distante cerca de 35 km da rodoviária do Plano Piloto.

Esclarecemos que nem sempre a PFDF teve autonomia burocrático-administrativa, inicialmente no ano de 1979 ocorre a transferência do então Núcleo de Custódia para o Complexo Penitenciário de Brasília que era composto por: Núcleo de Custódia de Brasília (NCB), Centro de Internamento e Reeducação (CIR) e o Centro de Observação Criminológica. Às mulheres, inicialmente, era reservada uma ala do Núcleo de Custódia de Brasília, dividindo espaço com presos homens, aqueles em prisão provisória, em cumprimento de pena no regime semiaberto e os considerados de bom comportamento.

Deste modo se faz necessário um aprofundamento nas reflexões acadêmicas sobre a escolarização de mulheres no sistema penitenciário de Brasília. Neste sentido, verticalizamos nossa discussão para a “Colmeia” e suas perspectivas.

A educação formal na prisão como espaço de convivência e diálogo

Inicialmente, concordamos com o ponto de vista de Rybalsky e Carvalho (2015), entendendo que não se deve pensar em educação profissional pública de maneira deslocada do contexto social econômico da história capitalista periférica brasileira, uma vez que as relações histórico-sociais e econômicas da sociedade brasileira, ao longo dos séculos, impactam profundamente no modo de se pensar a educação profissional pública no país, em todos os seus níveis e sistemas.

Neste sentido, de acordo com Saviani (2013), no campo educacional, emergiram, de forma a procurar sustentar o Estado brasileiro no início do século passado, forças aparentemente antagônicas. De um lado estavam as forças do capital burguês-industrial urbano recém-implantado, especialmente, em São Paulo com a consequente necessidade de formação de mão de obra para o trabalho nas fábricas. De outro, a Igreja Católica, a qual buscava manter sua hegemonia ideológica na chamada “batalha pedagógica”, procurando especialmente a manutenção do ensino religioso como disciplina obrigatória.

Neste contexto às mulheres, recém-incorporadas às fileiras da classe trabalhadora urbana, era reservado um papel secundário nas políticas educativas, especialmente na educação profissional, destinada a ser uma “extensão” do lar, formando profissionais para ocupações não protagonistas, como secretárias e auxiliares de modo geral. Encontra-se, nesse ponto, uma possível simbiose entre as políticas penitenciárias e educativas reservadas às mulheres: um papel secundário e subalternizante, relegando a esse público as “sobras” de um sistema que não foi pensado para elas. Para Rêses (2015), os modos de ser de homens e mulheres dependem de todo um arcabouço social, histórico e cultural que faz com que masculinidade e feminilidade marquem cada pessoa de um determinado local e momento.

Retomando a discussão para o presente, recentemente a formação profissional, no ambiente das prisões, surgiu como uma intencionalidade governamental em nível nacional, regulamentada por meio da Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, vinculado ao Ministério da Justiça. Nessa diretriz, é possível depreender tal

intencionalidade do legislador, o qual propõe a oferta da EJA, de forma integrada, com a formação profissional.

Seja incluída, na educação de jovens e adultos, no sistema penitenciário, a formação para o mundo do trabalho, entendido como um locus para a construção da autonomia do sujeito e de desenvolvimento de suas capacidades profissionais, intelectuais, físicas, culturais e sociais. (BRASIL, 2009, s.p).

Nessa perspectiva, Julião (2013) salienta que há um processo gradual para a implementação de educação nas prisões, o qual surge a partir da discussão do direito à educação no cárcere, e progride para a fase de implantação e consolidação de políticas e propostas que devem atender, efetivamente, a população carcerária, ainda que de forma lenta, e mesmo que faltem discussões mais aprofundadas sobre a questão. De acordo com Fávero (2008), o trabalho penitenciário assume preponderância no aspecto educativo que se pretende com os prisioneiros, tanto que consiste num programa à parte na Lei de Execuções Penais (LEP): sua importância vem revestida da retórica de ensinar uma profissão, evidenciando nas entrelinhas que o criminoso é ocioso e a ociosidade o levou à criminalidade. Isso presume que, para se reintegrar, socialmente, é preciso aprender a trabalhar para, em tese, ter uma profissão.

Conforme nos mostrou a experiência no campo trabalhando junto às salas de aula ou “celas de aula”, percebemos que não se trata de um ambiente triste, muito pelo contrário, há conversas, risos, comentários irônicos, além de brincadeiras descontraídas. Reafirma-se, em nossa perspectiva dialógica, que o espaço destinado à educação mesmo em situações limites tem o poder de tocar as pessoas de forma *sui generis*, dissipando as tensões e trazendo, ainda que momentaneamente, uma esperança de dias melhores. Após o impacto inicial os pesquisadores, implicados no contexto da pesquisa, parecem até mesmo se esquecer de estar em uma “cela de aula”, e não fosse o aspecto soturno do ambiente, sentiríamos em uma sala de aula como inúmeras outras que já passamos ao longo de nossas vidas no magistério.

Em relação aos recursos didáticos, é nítido se reconhecer as carências e o imprevisto como a regra, impondo ao professor um esforço ainda maior de modo a prender a atenção das estudantes. Não há recursos como audiovisuais e livros didáticos, apenas um lápis, uma borracha (para cada estudante-interna) e quatro apontadores (compartilhados) que são contados e devem ser devolvidos após a aula, sob pena de todas irem para o castigo, caso falte algum material, e os cadernos, pequenos que são recolhidos ao final de cada aula. Não há possibilidade de que o material didático seja levado até a cela para estudos posteriores, todo material (lápis, borracha e caderno) entra e sai com o professor do módulo.

Retomando a relação professor-aluna, uma estudante pergunta ao professor se era necessário pedir para ir ao banheiro ou em sua aula estariam dispensadas desta formalidade, com muito bom senso chega-se a conclusão que não seria necessária esta “permissão” e que o acesso de todas ao banheiro seria livre. Ao analisar outras dimensões sensoriais, essenciais à pesquisa implicada, nos deparamos com uma sequência pedagógica e didática durante uma aula, em que o professor inicia

Quadro 1. Lista de palavras-chave utilizadas pelas estudantes-internas

Determinada (J.); Determinada (M); Forte (C.); Extrovertida (I.); Vencedora (P.); Guerreira (A.); Comunicativa (E.) Carismática (L.) Ansiosa (V.) Sonhadora (C.); Insegura (B.); Brigueta (J.) Centrada (A.K.) Autêntica (N.) Trambiqueira (E.)

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

uma problematização a partir de palavras-chave trazidas pelas próprias estudantes-internas, em número de 15. Tal dinâmica lembra o uso da palavra geradora do “método” de Paulo Freire; entretanto não há continuidade na discussão das palavras escolhidas em sala, lembrando uma espécie de “dinâmica de grupo”. Do registro emergiram as palavras constantes no Quadro 1.

Como educadores, de forma empírica e teórica, acreditamos que o ambiente escolar deva ser para além da formação de determinadas habilidades, e incluir a construção de afetividades e relações sociais, de convívio para além da mera transmissão de conteúdos e currículos pré-estabelecidos. Portanto, um espaço de convivência e diálogo. Ainda há de se reconhecer que abordar a educação formal nos espaços prisionais necessita de atenção em nossa sociedade, especialmente no âmbito acadêmico, onde há de se fortalecer pesquisas e trabalhos que debatam a questão.

Durante a pesquisa de campo, após as diversas idas e vindas à PFDF e o contato com as pessoas que compõem o quadro, torna-se inviável ignorar a dimensão humana, contra hegemônica e corajosa, ali presente. No passado recente, Foucault (1979) reconhecia que contra o poder disseminado e disseminador, especialmente nos espaços de confinamento, há possibilidades de resistência individual e coletiva por parte daqueles que foram sujeitados a processos de exclusão e segregação sistemática ao longo da vida, sendo a resistência (como o afeto) um mecanismo tipicamente humano.

Passamos agora ao questionário, o qual procurou compreender em que medida a educação profissional pode contribuir para a humanização do espaço prisional, assim como apontar pistas para entendermos de que forma a formação profissional pode contribuir para seu ingresso no mercado produtivo quando do término da pena no regime fechado.

Abordamos de que maneira a frequência na educação formal profissional pode contribuir com aspectos sociais, psicológicos e comportamentais das estudantes internas. Foi unânime o entendimento de que o acesso e a permanência na educação como uma atividade contínua, intencional e pública têm efeito positivo sobre o aspecto moral das mulheres que frequentam a escola.

Podemos afirmar que o acesso à educação formal profissional ou propedêutica proporciona uma significativa melhora no convívio das estudantes-internas. O fato de poderem passar uma tarde longe do pátio e das celas, ambientes nos quais a

violência é simbólica e/ou real, distantes do isolamento e da burocracia penitenciária parece ter efeito imediato. Isso porque nas aulas as estudantes-internas são ouvidas, podem opinar, discordar ou concordar acerca das opiniões ali debatidas, entendendo e praticando, por meio do diálogo escolar, uma forma de resistência não violenta na resolução de possíveis conflitos.

Ou seja, a fala livre, a expressão corporal relaxada e horizontal, o olhar altivo – que, geralmente, no espaço fora da escola está voltado para o chão –, as mãos que, em outros lugares, sempre ficam para trás do corpo, em um símbolo universal e atemporal de submissão e rendição incondicional ganham novos contornos nesse ambiente, de vida educativa.

Longe de imaginar que a escola, sozinha (tanto dentro quanto fora “do sistema”), tem a capacidade de equacionar e solucionar todas as mazelas sociais produzidas por séculos de exploração da mulher da classe trabalhadora, entretanto, asseguramos que o espaço pedagógico é um lugar de reestabelecimento de humanidade, de sentimentos, de afetos e sonhos e da propagação de uma cultura de resolução de conflitos por meio da não violência.

Considerações finais

Conforme nos ilustra Adorno (1991), remonta especialmente da década de 90 do século passado, uma ideia de que cresce nos grandes centros urbanos brasileiros a sensação de insegurança e fobias sociais desenvolvidas ou relacionadas a partir da percepção social e coletiva de aumento da violência e criminalidade. Diante disto intensificam-se os estudos e análises sociais de pesquisadores brasileiros sobre o tema, estimulados pelas organizações criminosas. Inicialmente restrita apenas às ciências jurídicas gradualmente estudos sobre criminalidade e pessoas criminalizadas foram tomando corpo no âmbito das ciências sociais em geral como a sociologia, a pedagogia e a psicologia.

Neste sentido, trazendo a discussão para o campo pedagógico progressista, concordamos com Paulo Freire, quando o eminente professor afirmou nos fins dos anos 90, que em algumas circunstâncias, poderia, inclusive, a violência entrar na cena política para estabelecer o equilíbrio das sociedades em processo de transformação necessária à instauração da paz interna, trazendo a discussão para o campo da educação em prisões ainda que o espaço seja majoritariamente constituído de pessoas que em algum momento fizeram ou ainda se utilizam da violência física e verbal como forma de sobrevivência. A educação deve lutar pela manutenção do diálogo e da convivência respeitosa como forma de humanização e emancipação das pessoas.

Eu já tinha dito que o ideal é que as transformações radicais da sociedade que trabalham no sentido da superação da violência - fossem feitas sem violência (...) diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. Então eu concluiria lhe dizendo: eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador (grifo nosso). Entendo, porém, o gasto maior. Se você me perguntar: ‘entre os

Quadro 2

2) Você acha que a frequência em um curso profissional pode contribuir para melhorar a convivência na cadeia? Por quê?
El 12: - “Concerteza”, estamos aprendendo e pode melhorar sim porque apesar do lugar temos que ter foco.
El 13: - Sim, sem dúvidas, é muito difícil o convívio com pessoas que nunca vimos na vida. : / ⁶⁸
El 14: - Sim, a oportunidade de “passa” metade do dia fora da cela, melhora demais o psicológico

Fonte: Pesquisa de campo, 2017

dois, para onde você marcha?’ Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida. O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso. (FREIRE, 2006, p. 13).

Aludindo a conceituados pesquisadores do campo penitenciário no Direito, Sociologia e Educação, dialogamos com a proposta de que a concepção da Educação em Prisões de Adultos deve ser, nas palavras de Graciano (2010), um campo específico, tanto de análise quanto para a formação de políticas públicas, e como tal parte de pressupostos teóricos e possibilidades pedagógicas, mesmo que calcadas nas correntes filosófico-históricas da educação *latu sensu*, deve ser entendida em suas características peculiares. Dialogando ainda com Freire (1996) a referência de humanidade é sempre um espaço de transformação sendo o homem como um ser inconcluso que se constitui historicamente, mas, que está envolvido em um constante processo de transformação, em que aprende, ensina e se refaz no diálogo e na experiência real com o (a) outro (a).

Ainda de modo a buscar a compreensão sobre a práxis educativa no sistema prisional, especialmente nas oficinas de trabalho, faz-se necessário o conhecimento do currículo utilizado, problematizando sua intencionalidade real e oculta, vinculada a ação docente executada, assim como a própria natureza da oferta do trabalho educativo dentro das oficinas.

Nesse sentido, a fim de direcionar a discussão para o campo da pedagogia, Frigotto (2001) entende que os processos educativos – escolares ou não – constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres.

O ambiente nas prisões - ainda em que se pese ser uma prisão de segurança média, como o caso da PFDF - é um ambiente

hostil a investigações acadêmicas, especialmente no contato com as pessoas que compõem o grupo social a ser pesquisado.

Desde Adorno (1991), Graciano (2008), Gaudad (2008), dentre outros estudiosos do campo penitenciário, é recorrente o relato das dificuldades e limitações impostas a esta vertente de pesquisa. O modo de se portar, o tom de voz, o uso das roupas e, principalmente a discrição compõem elementos centrais no chamado “conceito” do pesquisador, ou seja, no ganho de confiança das pessoas envolvidas – internas ou não.

Não se pode afastar a ideia de que, por diversas razões, essas pessoas (estudantes-internas, burocracia penitenciária e professores) vivem sempre desconfiadas e, portanto, estão constantemente “negociando” sua própria vida. Ou seja, nesse meio, as práticas sociais são mediadas, não raro, pelo uso da força (real ou simbólica). Concordamos com o ponto de vista de Santos (2011) em uma tentativa metodológica de se explicitar os limites e as possibilidades de atuação no campo.

Adentrar no universo prisional para conhecer sua forma de organização e a “rotina” dos detentos é uma tarefa que exige atenção e cautela, na medida que estes espaços são terrenos pantanosos, isto é, as palavras e as ações devem ser rigorosamente ordenadas de modo a não ferir os sujeitos envolvidos nas relações atravessadas pelo coeficiente de poder. (...) o que se sobressai nas relações sociais estabelecidas na prisão é o comedimento nas palavras. *O cuidado com as palavras é fundamental na medida em que a palavra dita na hora imprópria pode literalmente custar a vida das pessoas.* (SANTOS, 2011, p. 120, grifo nosso).

Dialogando a respeito da função da escola dentro da proposta progressista de educação e sociedade, Libâneo (2016) nos ilustra que a escola continua sendo um lugar privilegiado e um caminho para a inclusão social e a luta política em favor dos menos favorecidos, permeando os conteúdos, cabe também considerar a diversidade cultural, a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas. ■

Notas

¹ Durante todo o período que antecede a criação da Penitenciária de Mulheres do Distrito Federal, em 1942, e a de São Paulo em 1941, as mulheres sempre foram recolhidas conjuntamente com os homens, nas delegacias de polícia ou prisões, ficando, conforme as possibilidades destes estabelecimentos, em ‘alas’, ‘compartimentos’ ou ‘pavilhões’, ou em celas separadas, ou mesmo nas mesmas celas dos homens. Para todo esse período nunca foi-lhes ministrado nenhum ‘tratamento’ penitenciário especial (LIMA, 1983:48).

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. **A prisão sob a ótica de seus protagonistas um itinerário de pesquisa.** In: Revista Tempo Social. USP, 1991. 9 - 22 p.
- ARTHUR, Angêla. **Presídio de mulheres:** as origens e os primeiros anos de estabelecimento. São Paulo, v. 1950, 1930.
- BRASIL. **Levantamento nacional de informações penitenciárias – INFOPEN Mulheres.** Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional. 2015.
- FAVERO, Marilsa. **Políticas de formação do trabalhador preso – a FUNAP.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 2008.
- FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, v. 29, n. 2, 2006.

- _____, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora**. Florianópolis: Perspectiva, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.
- _____, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GAUDAD, Ludmila. **A tragédia de Maria, o assassinato enquanto experiência constitutiva**. Brasília: ICS/UnB, Dissertação Mestrado/UnB; 2008.
- GRACIANO, Mariângela. **A educação na prisão: hesitações limites e possibilidades**. Araraquara: Estudos de Sociologia, São Paulo, 2008.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. **A educação na prisão como política pública: entre desafios e 208 tarefas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013.
- LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.
- LIMA, E. de M. **Delinquência e mulher na legislação penal de 40**. In: LUZ, M.T. O lugar da mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- PINEL, Wallace Roza. **Educação prisional: um olhar sobre as oficinas profissionalizantes na Penitenciária Feminina do Distrito Federal**. Dissertação Mestrado/UnB; 2017.
- RÊSES, Erlando da Silva; PINEL, Wallace Roza. **Educação de jovens e adultos na penitenciária feminina do Distrito Federal: possibilidade de pesquisa através do materialismo histórico-dialético**. Brasília. 2016.
- _____, Erlando da Silva. **De vocação para profissão, sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.
- RYBALOWSKY Mariângela; CARVALHO Olgamir. **O pensamento liberal de Fernando de Azevedo associado aos fins da Educação Profissional**. In: SILVA, Maria. Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação. Belo Horizonte: Fino Traço
- OLIVEIRA, Lianne. **O atendimento às mulheres presas na penitenciária feminina do DF: Uma análise do ideário da gestão compartilhada e em rede das políticas públicas sociais na década de 1990**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- SANTOS, Silvio. **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. [S.l.]: Scielo-Edufscar, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

■ As práticas de leitura de estudantes privados de liberdade na Unidade Prisional - Centro de Internamento e Reeducação – CIR/DF

 Maria Sônia Vieira Lira *

Resumo: Este estudo visa compreender as práticas de leitura de estudantes privados de liberdade na unidade prisional CIR/DF. O pressuposto é que o acesso ao livro favorece a prática da leitura e do Letramento Informacional, conforme Gasque (2012), que o define como um processo integrador das ações de localização, seleção, acesso, organização, uso de informação com vistas ao conhecimento, o que está em consonância com a Resolução nº 03, de 11/3/2009, do Ministério da Justiça, que, em seu art. 3º, inciso IV, determina que a oferta de educação no contexto prisional deve “estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais.” Os resultados apontam que a maioria dos estudantes participantes tem o hábito da leitura e busca nos livros informações para usarem em suas práticas sociais.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Informacional. Educação nas prisões.

* Maria Sônia Vieira Lira é graduada em Letras Português pela Universidade de Brasília (1998). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: lira.msv@gmail.com.

Introdução

A leitura se faz presente nas diversas instâncias da vida, e tornar-se um leitor competente é imperativo para compreender e atuar conscientemente na cultura multiletrada a qual todos estão submetidos – os privados de liberdade, inclusive. Entretanto, essas pessoas têm uma dificuldade a mais: o acesso à informação – essencialmente por meio de livros – e, consequentemente, a aplicação do conhecimento adquirido, de forma eficiente nas suas práticas sociais, principalmente com vistas a sua reintegração na sociedade.

Tornar-se um leitor no Brasil importa diferentes desafios, principalmente quando essa prática não faz parte da cultura, familiar e social, que a pessoa está inserida. E, em se tratando especificamente dos privados de liberdade, tais questões agravam-se pelo contexto limitador, contudo há dispositivos legais acerca do tema que devem ser considerados.

Sobre esse assunto, é importante destacar que o privado de liberdade possui direito assegurado tanto na Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11/7/84), em seu art. 41, inciso XV, no que se refere ao “contato com o mundo exterior por meio de correspondência escrita, da leitura e de outros meios de informação que não comprometam a moral e os bons costumes.”; bem como na Resolução nº 03, de 11/3/2009, do Ministério da Justiça, que, em seu art. 3º, inciso IV, determina que a oferta de educação no contexto prisional deve “estar associada às ações de fomento à leitura e a implementação ou recuperação de bibliotecas para atender à população carcerária e aos profissionais que trabalham nos estabelecimentos penais.” Além, ainda, do art. 5º da referida resolução no qual consta que as autoridades devem propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, integrar as práticas educativas às rotinas da unidade prisional e difundir informações, incentivando a participação do(a)s preso(a)s e internado(a)s (BRASIL, 2009).

A partir do exposto, o objetivo da pesquisa é compreender a prática de leitura dos estudantes privados de liberdade no Centro de Internamento e Reeducação (CIR), no Distrito Federal, e traçar o perfil desse estudante; identificar os recursos materiais disponíveis na biblioteca da unidade prisional; verificar as práticas de leitura da unidade prisional; conhecer quais obras interessam à pessoa privada de liberdade; e como o letramento informacional pode ser inserido neste contexto.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o acesso à biblioteca e/ou à caixa de livros¹ favorece as práticas da leitura da pessoa privada de liberdade que não tem outras opções para desenvolver o letramento informacional no que diz respeito, especialmente, à busca, à seleção e ao uso da informação.

Acredita-se que a análise desta pesquisa pode favorecer a proposta de implantação do letramento informacional no Projeto Político Pedagógico da escola responsável pela educação prisional no DF – o Centro Educacional 01 de Brasília. Esta implantação pode permitir estender e fomentar as práticas de leitura a todos os estudantes, não só da unidade prisional CIR, mas também às outras unidades que integram o sistema prisional do Distrito Federal, independente da etapa escolar na qual os estudantes estejam inseridos e em qual pavilhão eles possam estar alocados cumprindo pena.

O presente estudo é parte integrante do projeto “A leitura

e suas concepções teóricas, históricas e conceituais: perspectivas no campo do letramento informacional, da comunicação e comportamento informacional em diferentes instâncias educacionais formais e informais”, aprovado sob o parecer de número 2.543.521, da Universidade Federal do Goiás, desenvolvido durante o Curso de Especialização em Letramento Informacional entre março de 2017 e junho de 2018.

1. Referencial teórico

A pesquisa parte do fundamento de que a leitura é essencial ao ser humano contemporâneo, pois vivemos uma realidade – física e virtual – em que as relações, sejam elas interpessoais, acadêmicas e/ou de trabalho, exigem das pessoas diversas habilidades de leitura que ultrapassam a escrita e sua simples decodificação. Estamos num mundo multiletrado, no qual as pessoas estão sujeitas aos mais diversos tipos de informação, verbais e não verbais, em diferentes suportes (livros/ebooks, blogs, sites, apostilas, jornais/revistas, folhetos, redes sociais etc.) e precisam aprender a lidar com isso.

Considerar o conhecimento de mundo que cada um carrega em si e como isso se reflete nas demais relações com esse mundo multiletrado é imprescindível para o desenvolvimento de práticas de leitura, ainda mais ao evidenciarmos as necessidades de cada um nas suas relações sociais. Paulo Freire (1989, p.8) afirma categoricamente que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Ler, segundo Magda Soares (2001, p. 48), é “um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*.” Para essa autora, resta-nos buscar compreender “A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura?”

Tal questionamento pode levar ao pressuposto de que o ato de ler em si não garante o letramento². Mas, por outro lado, conforme afirma Faraco (2016) ao se entrar no universo da cultura escrita e estabelecer um envolvimento progressivo com as práticas de leitura e escrita há uma ampliação exponencial do conhecimento não só no que se refere ao acesso e domínio das variedades linguísticas próprias da língua escrita, mas também a todo o universo da cultura letrada.

A pesquisa busca, assim, encontrar apoio na afirmativa de Dumont (2000) em que quanto mais leitura melhor para o leitor, ainda mais o encarcerado, que possuirá mais informações para discernir os fatos futuros; e, além disso, que leituras diversas fazem parte do contexto e devem ser valorizadas.

Diante desse panorama, é importante considerar o conceito de letramento e letramento informacional como sendo complementares, pois ambos estão intimamente relacionados às práticas de leitura. Kleiman (1995, p. 19) defende o letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos

específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora destaca os aspectos social e utilitário do letramento. Para ela, letramento é um fenômeno amplo e que ultrapassa os domínios da escola. E o letramento informacional, apresentado por Gasque (2012), pode ser definido como um processo que visa desenvolver competências/habilidades para busca, seleção e uso das informações diversas, sejam elas de conhecimento histórico-científico, literário ou até de entretenimento, mas que gerem conhecimento em todas as instâncias/contextos da vida humana.

O letramento informacional surge e pode ser tomado como fundamento inovador e motivacional para os agentes educacionais – professores e aprendizes – que devem saber lidar com o conhecimento e usá-lo adequadamente.

1.1 Leitura, Base Nacional Comum Curricular e Letramento Informacional

A leitura, no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é tomada em um sentido amplo, vai além do texto escrito, considera as imagens estáticas ou em movimento (como fotos, gráficos ou filmes, vídeos), além do som (música) que acompanha e cossignifica diversos gêneros digitais. Esse conceito está diretamente relacionado ao letramento informacional.

Dentre as dez competências gerais da educação básica elencadas na BNCC, a quarta e a quinta estão diretamente relacionadas à leitura e ao letramento informacional:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL. BNCC, 2017, p. 9)

Tais competências, por sua vez, são construídas ao longo do tempo pelas práticas de leitura desenvolvidas dentro da escola a partir do contato direto com textos de diversos gêneros e em múltiplos suportes, e com temas diversificados (das várias áreas do saber) para que o estudante perceba que a leitura está presente em todas as esferas sociais de que participa.

Conforme aponta Antunes (2013, p. 193), a leitura vem favorecer o acesso às informações e ela deve, segundo a autora, “preencher os objetivos prioritários da escola porque nos permite o acesso ao imenso acervo cultural constituído ao longo da história dos povos e possibilita, assim, a ampliação de nossos repertórios de informação.”

Nesse ínterim, vale ressaltar a necessidade de os professores trabalharem de forma coletiva e integrada de modo que os estudantes consigam relacionar os conhecimentos, aplicando-os em seus contextos socioculturais. Para isso, segundo Morin (1990, 2002 apud Santos e Fialho, 2012), as práticas de leitura dentro do contexto escolar devem ser desenvolvidas de forma transversal e transdisciplinar. A leitura “deve contribuir para o conhecimento e para o fortalecimento do pensamento complexo”.

1.2. A biblioteca e seus desafios na Educação Prisional

De forma geral, a Educação no Brasil apresenta diversos problemas não só em relação à oferta de ensino, mas também no que se refere à sua qualidade. E, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos e da Educação nas prisões, o panorama é bastante preocupante.

No caso específico do sistema prisional, os últimos números divulgados pelo Departamento Penitenciário Nacional (Depen), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e à Segurança Pública, mostram, pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) em dezembro de 2017, que do universo total de presos no Brasil (726.712 pessoas em junho de 2016 – último dado tabulado), 55% têm entre 18 e 29 anos, e 75% da população prisional brasileira não chegou ao ensino médio.

Atender a essa demanda é um enorme desafio. Não há vagas para todos que precisam da escola, mas o investimento em livros e nas bibliotecas, com a fomentação de projetos de letramento informacional, pode colaborar para o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas privadas de liberdade ainda que não matriculadas no ensino formal.

Para tanto, é preciso que a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210, de 11/7/84) em seu art. 21 seja cumprida: “Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos”.

E, ao se prever uma biblioteca, esta deve ter seu acervo cuidado e renovado de forma permanente, além de os presos terem o acesso garantido às obras de forma regular.

1.2.1 O preconceito e a hierarquização de obras no âmbito escolar e prisional

O primeiro ponto a ser abordado está relacionado aos preconceitos de leitura – que devem ser trabalhados pelos agentes educacionais de forma a erradicá-los conscientizando os estudantes sobre essa questão; além da hierarquização de obras, uma prática recorrente e que dá destaque às obras consagradas ao longo da história em detrimento das demais. Pois, conforme nos recomenda Dumont (2000, p. 167, apud SANTOS; FIALHO, 2014), essa prática deve ser revista: “Não se pode criar uma hierarquia do que é ou não é leitura relegando o status de leitura somente àqueles textos literários ou autenticados pela escola e grandes críticos”.

Contudo, há um ponto específico a ser considerado quanto ao tema práticas de leitura desenvolvidas dentro de uma penitenciária: a obrigação de seguir as prerrogativas impostas pela unidade prisional e pelos órgãos da Justiça, por exemplo, a Vara de Execuções Penais e o Conselho Nacional da Justiça – no que se refere às obras autorizadas (como exemplo do que dispõe a Recomendação Nº 44 de 26/11/2013 que trata sobre as atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura de obras literárias clássicas, científicas ou filosóficas).

Todo livro que chega dentro do sistema prisional precisa passar por uma avaliação prévia feita pelos agentes penitenciários. Livros que contenham capa dura, por exemplo, são admitidos, mas não são autorizados a saírem da biblioteca, independente

de seu conteúdo. O tema/enredo das obras também é um fator decisivo para sua autorização; nada que possa desestabilizar emocionalmente as pessoas em privação de liberdade, ou ainda, incentivar práticas violentas e/ou criminais, por exemplo, não são aceitas.

1.2.2 Implantação do letramento informacional no Projeto Político Pedagógico da escola prisional

Mediante o contexto apresentado neste trabalho, a proposta de implantação do programa de letramento informacional, no âmbito da educação prisional, é baseada nos parâmetros defendidos por Gasque (2012, p. 85) quando afirma que a compreensão da busca da informação está “relacionada ao modo como as pessoas procuram as informações que atendam às suas necessidades” e fundamentada nas leis que regem a educação nas prisões, conforme exposição feita ao longo deste trabalho.

A unidade de ensino prisional deve oferecer todos os recursos que contenham informações e que estejam disponíveis para a comunidade carcerária, incentivar e promover, em parceria com os agentes de segurança, idas regulares à biblioteca (proposição de um calendário de visitas guiadas pelos professores que trabalham em cada unidade prisional) e o manejo/rodízio das obras disponíveis entre os diversos pavilhões onde as pessoas em privação de liberdade cumprem suas penas (trabalho orientado pela professora pesquisadora em parceria com as professoras que trabalham nas bibliotecas e demais pessoas em privação de liberdade que trabalham nos núcleos de ensino).

2. Metodologia

Esta é uma pesquisa de natureza básica que objetiva verificar as práticas de leitura das pessoas em privação de liberdade da referida unidade prisional. A abordagem da questão é qualitativa e, quanto aos objetivos, classifica-se como descritiva e exploratória.

Assim, dentre as possibilidades da pesquisa qualitativa, adotou-se como procedimento técnico a observação participante, cujos instrumentos incluem a vivência/permanência no local de pesquisa e o grupo focal.

Observação participante: a coleta de dados ocorreu por meio de observação participante na unidade prisional, em especial, na sala de aula durante o período letivo nos meses de abril a junho.

Grupo focal: os temas discutidos com a mediação da professora foram a importância da leitura para cada um, bem como com qual frequência eles leem, além de quais os tipos de obras preferem; em seguida, a questão era referente aos meios usados por eles para buscarem informações e se eles consideravam importante/necessário pesquisar mais de uma fonte de informação.

Este estudo pode ser caracterizado dessa forma por buscar identificar a natureza da realidade pesquisada, bem como o sistema de relações conceituais e a estrutura dinâmica do contexto situacional a partir de uma observação sistemática. Para isso, houve registros dos fenômenos em torno dos recursos de materiais de leitura disponíveis dentro do presídio (biblioteca escolar, malas de livros, materiais disponibilizados na escola), explicados no decorrer da pesquisa.

Dessa forma, foi feito um levantamento dos dados referentes à unidade prisional em relação ao número de pessoas cumprindo pena na unidade e a quantidade de pessoas em privação de liberdade que estudam, aplicação de um questionário para os estudantes do Segundo Segmento das sétima e oitava etapas para verificar seus hábitos de leitura e como essa prática ocorre, e a realização de dois grupos focais: um com os internos classificados para trabalho na biblioteca com vistas a conhecer a metodologia adotada na disponibilização dos materiais de leitura às pessoas em privação de liberdade de toda a unidade prisional, e outro grupo com os estudantes do Terceiro Segmento para que eles pudessem relatar suas experiências de leitura dentro do sistema prisional.

2.1 População

A pesquisa tem como público alvo os estudantes privados de liberdade que cumprem pena no Centro de Internamento e Reeducação (CIR) uma das seis unidades prisionais do Distrito Federal. São adultos que têm entre 20 e 62 anos de idade e estão matriculados nos Segundo e Terceiro Segmentos da Educação de Jovens e Adultos na referida unidade prisional.

Os estudantes privados de liberdade têm um perfil bastante heterogêneo. Eles vêm de diferentes regiões, não só locais³, mas também de vários estados do país; e com perfil socioeconômico e cultural diversificado, apesar de a maioria ser de origem das camadas mais pobres. Muitos trazem consigo o trauma do “fracasso” escolar que resultou no abandono precoce da escola e, conseqüentemente, das práticas de leitura.

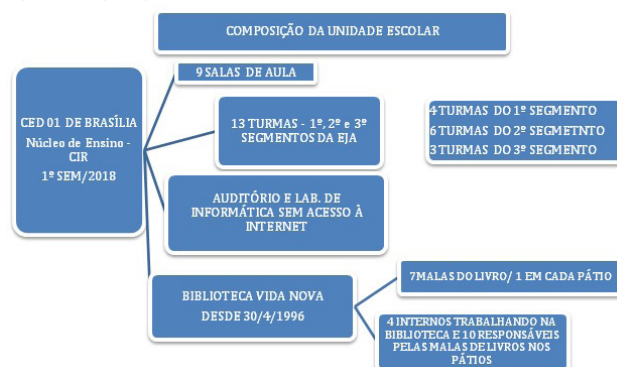
O CIR tem uma população carcerária que está em torno de 2.200 pessoas em privação de liberdade, conforme os dados de maio. Eles ficam distribuídos em seis alas/pátios, de acordo com seu perfil e as regras internas de segurança. Desta população, apenas 10% em média estão matriculados na escola. Esse número é variável ao longo de cada semestre letivo em razão da progressão ou regressão de pena dos apenados, comportamento de cada um e outros critérios internos de segurança impostos pela Direção da unidade prisional.

Quadro 1. Quantitativo de estudantes

QUANTITATIVO DE ALUNOS 1º SEMESTRE/2018				
FEVEREIRO	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
307	243	196	181	195

Fonte: NUEN/CIR (15/6/2018)

Figura 1: Organograma da composição da unidade escolar.



Fonte: própria autora

A escola está localizada dentro da unidade prisional e conta com nove salas de aula, um laboratório de informática com 15 computadores – sem acesso à internet, um auditório com capacidade para aproximadamente 150 pessoas e uma biblioteca – que possui um acervo com 4.060 obras⁴. Quatro internos classificados pela chefia do núcleo de ensino cuidam do acervo da biblioteca e são responsáveis pelo controle/empréstimo de livros feito tanto na própria biblioteca quanto pelas malas do livro que são colocadas em cada ala/pátio.

2.2. Apresentação e análise dos dados

Inicialmente serão apresentados os dados colhidos durante os dois encontros com os grupos focais – ocorridos na Biblioteca Vida Nova (inaugurada em 30/4/1996); e, em seguida, os dados referentes ao questionário aplicado aos estudantes das sétima e oitava etapas/EJA.

2.2.1 Grupo focal com os internos que trabalham na biblioteca

Durante as discussões nos grupos focais, os internos classificados que trabalham na biblioteca escolar informaram que ela conta com um acervo aproximado de 6.000 obras que ficam organizadas em 17 seções. Há três computadores nos quais há o registro de todo o acervo e o acompanhamento dos empréstimos – uma média de 400 livros/mês.

As malas de livros são distribuídas nos pátios e cada uma recebe uma quantidade de livros proporcionais à quantidade de internos nas respectivas alas (Quadro 2).

Quadro 2. Malas de livros - dados referentes ao mês de maio/2018

MALAS	PSM	PÁTIO I	PÁTIO II	PÁTIO III	PÁTIO IV	PÁTIO V	PÁTIO VI
OBRAS	72	144	120	183	169	195	37

Fonte: Biblioteca CIR (2018)

Sobre a renovação do acervo, a direção do CED 01 de Brasília busca atender as bibliotecas das unidades prisionais com campanhas de arrecadação de livros junto à população e a empresas públicas e privadas. Ainda não houve verbas públicas para esse fim, porque a escola, até o ano de 2015, era conveniada com a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso (FUNAP) e não recebia verbas. Entretanto, a escola foi institucionalizada em 2016, o que deve facilitar a tarefa de renovação dos acervos.

A biblioteca só é frequentada pelos estudantes na companhia de um professor durante as aulas. Ou seja, os demais internos só têm acesso às obras por meio das malas de livros que são disponibilizadas nos pátios.

2.2.2 Grupo focal com estudantes do Terceiro Segmento/ EJA

Os estudantes participantes dessa discussão (12 da segunda etapa e 18 da terceira) tiveram a oportunidade de expressar seus interesses pela leitura e as consequências positivas em relação ao processo de aprendizagem e como isso se reflete nas suas práticas sociais/ressocialização. Eles demonstraram preocupação em relação ao acesso ao acervo da biblioteca, principalmente após o término dos estudos, bem como o acesso

a obras de teor jurídico e dicionários diversos⁵. Tais volumes só podem ser manuseados na biblioteca, não são autorizados pela direção do presídio a saírem do recinto, o que restringe o acesso a essas informações.

Outro ponto apontado pelos estudantes é a vontade de frequentar a biblioteca durante a sua jornada escolar. Mas, para isso, é necessário haver um incentivo para todos os professores aproveitarem o espaço e oportunizarem aos estudantes o acesso – com mais frequência – às informações lá disponibilizadas.

A maioria sinalizou preferir tomar de empréstimo romances de ficção e aventura, além de obras de conhecimentos gerais, inclusive livros didáticos.

2.3 Questionário aplicado aos estudantes das sétima e oitava etapas do 2º Segmento da EJA

O questionário foi composto por dezesseis perguntas relativas às práticas de leitura que cada um leva consigo, desde o ambiente familiar até aquele momento de privação de liberdade. No total, trinta e quatro estudantes responderam as questões propostas.

2.3.1 Perfil dos participantes

Os participantes da pesquisa apresentam um perfil jovem: 64% têm menos de 30 anos. Esse resultado nos remete aos dados divulgados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Ifopen, conforme informação no corpo deste trabalho. As 7ª e 8ª etapas são um exemplo do que ocorre nacionalmente: a evasão escolar é uma realidade que precisa ser revista pelo Estado urgentemente.

2.3.2 Grau de importância atribuído à leitura e os hábitos de leitura

Sobre o grau de importância que os participantes atribuem à leitura, houve um equilíbrio nas respostas referentes à aprendizagem e ao acesso ao conhecimento. Assim, é possível afirmar que 95% consideram a leitura como uma prática muito importante, e que 76% afirmam ter esse hábito.

Quadro 3. Importância atribuída à leitura/ Hábito de leitura

A LEITURA É IMPORTANTE PARA:			TEM O HÁBITO DE LER?	
APRENDIZAGEM	PASSATEMPO	CONHECIMENTO	SIM	NÃO
18	2	14	26	8

Fonte: própria autora

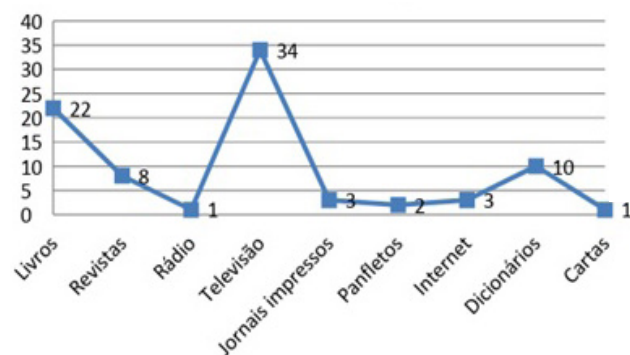
2.3.3 Acesso aos livros

Em relação ao acesso aos livros, é possível afirmar que a maioria tem acesso irregular às obras, pois mesmo aqueles que frequentam regularmente a escola, ainda assim, somente às vezes, tem conseguido esse acesso.

2.3.4 Meios usados para buscar informações

Neste quesito, é importante destacar que cada participante podia marcar mais de uma opção. Assim sendo, pode-se

Gráfico 1. Acesso aos livros



Fonte: própria autora

afirmar que todos têm a televisão como sendo a principal fonte de acesso à informação, seguida dos livros – 65% – e dos dicionários – 6%.

2.3.5 Procedimento adotado para se realizar uma pesquisa

A esse respeito, foram apresentadas quatro opções de resposta e cada participante deveria apontar uma alternativa:

1. solicitação de ajuda/orientação dos colegas responsáveis pelo empréstimo de livros;
2. solicitação de ajuda dos professores;
3. solicitação de ajuda dos colegas de cela e/ou familiares;
4. solicitação de ajuda dos agentes de segurança;
5. busca por livros especializados (por exemplo: didáticos, jurídicos).

Quadro 4. Procedimento na realização de pesquisas.

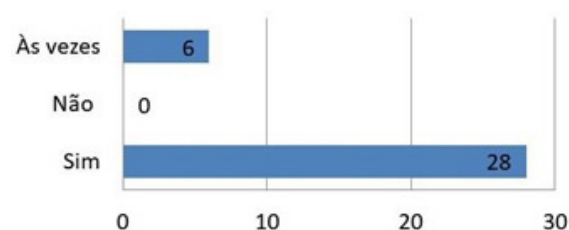
Opção 1	Opção 2	Opção 3	Opção 4	Opção 5	Abstenção
2	9	13	1	8	1

Fonte: própria autora

Os resultados apontam que existe uma solidariedade entre os privados de liberdade quando se trata de realizar pesquisas diversas, 38% optam por buscar ajuda entre si e seus familiares; e dentre as demais respostas, 26% solicitam ajuda dos professores e 24% buscam nos livros especializados as informações de que precisam.

2.3.6 Importância atribuída a mais de uma fonte de informações

Gráfico 2. Importância sobre fonte(s) de pesquisa.



Fonte: própria autora

Os participantes consideram que uma pesquisa deve ser feita consultando mais de uma fonte de informação. Tal resultado corrobora a prerrogativa defendida pelo Letramento Informacional em um fundamento básico: o conhecimento é construído a partir da elaboração do pensamento complexo, o qual é desenvolvido com a busca, a seleção e o uso da informação.

2.3.7 Autoavaliação em relação à competência leitora / Quantidade de livros lidos em 2018

As respostas a essas questões nos remetem a observações otimistas. Em relação à competência leitora, apesar de a maioria dos participantes se considerarem leitores razoáveis, um número expressivo (41%) se considera eficiente na leitura. E em se tratando da quantidade de livros lidos por cada participante, entre os meses de janeiro e maio, os números também podem ser considerados bons, pois 35% leram, ao menos, um livro por mês; e 41% fizeram de uma a três leituras nesse período. Mas, por outro lado, os 24% que afirmaram não terem feito nenhuma leitura, demonstram que um trabalho de incentivo às práticas leitoras deve ser realizado pela escola.

Quadro 5. Autoavaliação em relação à competência leitora x Quantidade de livros lidos em 2018

É um leitor eficiente?			Quantos livros leu este ano de 2018?						
Sim	Razoável	Não	Nenhum	1	2	3	4	5	Mais de 5
14	19	1	7	4	4	6	0	1	11

Fonte: própria autora (até maio de 2018)

2.3.8 Sugestões que favorecem as práticas de leitura dentro do sistema prisional

Essa foi uma questão aberta, e os participantes puderam sugerir o que deve ser feito para que as práticas de leitura possam ocorrer dentro do sistema como um todo. Quinze estudantes (44%) indicaram que o acesso à biblioteca e aos livros é o mais importante; onze (32%) apontaram que deve haver um local adequado e silencioso para a realização da leitura; acesso a revistas e jornais; e a permissão para que os familiares possam levar livros regularmente. Do total de participantes, houve sete abstenções (20%).

Tais dados apontam um caminho para que os professores possam elaborar aulas nas quais os estudantes consigam exercitar a prática da leitura de forma ampla, dentro de um contexto (por exemplo: a biblioteca) que favoreça todos os envolvidos.

Considerações finais

A escola tem um papel extremamente importante dentro do sistema prisional. E os desafios de ensinar, numa perspectiva de ressocialização, envolvem conhecer o público em questão e suas especificidades, seus interesses, suas necessidades, o ambiente diferenciado, as normas de segurança, os recursos pedagógicos disponíveis para uso diário, especialmente, os livros que são disponibilizados dentro da unidade prisional.

Nesse contexto, a importância de oferecer um ensino que privilegie uma aprendizagem significativa a esse público específico nos remete, irremediavelmente, às práticas de leitura que

irão permear as práticas sociais dos estudantes privados de liberdade que devem retornar, dentro de algum tempo, ao convívio social.

Os resultados desse estudo apontam que a maioria dos estudantes participantes tem o hábito da leitura e buscam nos livros informação para usarem em suas práticas sociais, dentro e fora do sistema prisional. Contudo, o acesso à biblioteca é esporádico, o acervo disponível na unidade precisa ser renovado e o acesso ao livro nas alas deve ser ampliado.

Assim, para que tal panorama seja alterado de forma a afetar positivamente toda a comunidade escolar, faz-se

necessário adotar uma postura didático-pedagógica que atenda as prerrogativas constantes nos documentos que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no âmbito prisional, conforme foi apontado neste estudo.

Dessa forma, o letramento informacional poderá deixar de ser apenas uma possibilidade e poderá se tornar uma realidade no Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 01 de Brasília, o que permitirá a realização de um trabalho voltado a ações colaborativas que envolvam todos os agentes educacionais. E, conforme afirma Canuto (2008), a escola tornar-se-á “um movimento ativo de construção de sentidos.” ■

Notas

- ¹ Recurso utilizado para levar exemplares de livros para dentro das alas onde ficam pessoas em privação de liberdade que não têm acesso à biblioteca. Elas são encaminhadas aos pátios e os internos podem fazer um empréstimo por vez e ficar com a obra por dez dias corridos.
- ² Segundo Soares (2002, p. 144), “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”
- ³ O Distrito Federal está dividido atualmente em 31 regiões administrativas, conforme informações do site http://www.portalbrasil.net/brasil_cidades_brasilia_ras.htm, acesso em 31/5/2018 às 10:53.
- ⁴ Dado obtido no site <http://www.ssp.df.gov.br/component/content/article/131-a-secretaria/331-cir.html>, acesso em 19/04/2018)
- ⁵ Os estudantes podem levar emprestados os minidicionários de português e de língua estrangeira.
- ⁶ Eles foram informados sobre a pesquisa e cada um assinou um termo de consentimento de participação. As informações pessoais são confidenciais e não serão divulgadas.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. SP: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL. CNJ. **Recomendação N° 44, de 26/11/2013**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em 09/6/2018

_____. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnppc-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/>>. Acesso em: 09/6/2018.

DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL (DEPEN), órgão vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública no site: <<http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil>>. Acesso em 15/6/2018.

DUMONT, Lúcia Maria Moreira. **A opção pela literatura de massa**: simples lazer, ou alienação? *Investigation Bibliotecológica*, v. 04, n.28, p. 166-177, jan./jun., 2000.

FARACO, Carlos Alberto; DE CASTRO, Gilberto. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, [S.l.], v. 15, n. 15, p. p. 109-117, dez. 1999. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GASQUE, Kelley Cristine. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete temas transversais**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/temas-transversais/>>. Acesso em: 27 de mai. 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 2 ed. Lisboa: Instituto Peaget, 1990. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

SANTOS, Andrea Pereira dos; FIALHO, Janaína Ferreira. **Programas de letramento informacional na escola**. Goiânia: CIAR, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ **Professoralidade docente na EJA: Cadeados que se abrem e fecham para os processos de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF**

 Ana Cristina de Castro *

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre os saberes e fazeres docentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nos processos de leiturização e letramento nas prisões, visando a necessidade de implementar as políticas públicas educacionais previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014/2024 e no Plano Distrital de Educação (PDE) - 2015/2024, no âmbito nacional e local. Este estudo parte da análise dos problemas e das dificuldades da prática docente nas prisões, além de investigar a ação docente frente aos processos de leiturização e letramento dos estudantes privados de liberdade, regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). A metodologia utilizada teve abordagem mista (qualitativa e quantitativa), e o instrumento de pesquisa adotado foi a aplicação de um questionário on-line, constituído de sete questões abertas e fechadas. Participaram deste estudo nove professores da SEEDF, que atuam nos estabelecimentos penais do DF. Os resultados evidenciaram que há grande desvalorização e precarização do trabalho docente nas prisões, pois os recursos necessários para o trabalho pedagógico - como livros didáticos apropriados e acervo paradidático - são escassos e inadequados. Existe, ainda, a limitação quanto à oferta de matrículas na EJA que atende, aproximadamente, 10% da população carcerária. Observou-se, também, a ausência de um trabalho preventivo ao corpo docente que possibilite o atendimento periódico, clínico e/ou psicológico. Urge a implementação e a execução das políticas públicas educacionais que promovam a valorização do trabalho docente, a ampliação da oferta de vagas da EJA nas prisões, a revitalização das bibliotecas e o maior acesso aos livros, como caminhos para a ressocialização aos privados de liberdade.

Palavras-chave: Professoralidade docente. Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Leiturização e letramento. Sistema prisional.

* Ana Cristina de Castro é licenciada em Letras, mestre em Educação pela Universidade de Brasília - UnB (2014). Professora da Secretaria de Estado de Educação e do Centro Universitário Projeção. Contato: anacristinacastro3@gmail.com.

Introdução

A violação dos direitos humanos é um fato constante no meio social e atinge níveis cada vez mais alarmantes. Diante da violação de direitos, encontra-se o indivíduo excluído e segregado que carrega, em sua história, a sobrevivência retratada pela opressão, precarização da vida e privação de liberdade. Mas, afinal, o que representa a prisão para um indivíduo? A prisão reflete o lugar mais sombrio do aparelho da justiça. Trata-se de um local onde o poder da punição organiza, silenciosamente, um campo de objetividade em que o castigo poderá funcionar como forma terapêutica e a sentença se inscrever entre os discursos do saber. (FOUCAULT, 2007, p. 214).

Silva & Moreira (2009) entendem que reabilitar, reeducar, ressocializar, reinserir socialmente são termos equivalentes que tendem a fundamentar discursos bem-intencionados, com a finalidade de alcançar a chamada terapia penal, que significa devolver o sujeito privado de liberdade ao meio social, para que possa ser um cidadão com potencial útil e produtivo.

Neste contexto das prisões no Distrito Federal, faz-se necessário discutir as possibilidades de reeducação e ressocialização do sujeito privado de liberdade, com ênfase na implementação e execução das políticas públicas educacionais, legitimadas no Plano Nacional de Educação (PNE) - Meta 10, a qual prevê a oferta de escolarização na rede pública de ensino, às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal (DF), de modo que, até o último dia de vigência do plano, a população seja atendida, no mínimo, 50% na forma integrada à educação profissional, em um dos segmentos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (EJAIT) (PNE 2015-2024).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) combinada apresenta um modelo diferenciado para a organização curricular da EJA, com a finalidade de ampliar a oferta e melhor atendimento aos estudantes com perfis específicos, tais como: trabalhadores do campo, trabalhadores plantonistas, sazonais, temporários, pessoas em cumprimento de medida judicial de restrição de liberdade, dentre outros. (Diretrizes Operacionais da EJA, SEEDF 2014-2017, p. 34).

Quanto à organização do tempo pedagógico para a educação nas prisões, a EJA Combinada pode ser ofertada com carga horária na forma direta de, no mínimo, 30% de mediação presencial do professor regente do componente curricular, e até 70% na forma indireta em que o estudante desenvolverá atividades pedagógicas complementares, mediadas pelo professor. (SEEDF, Portaria nº 77/03/2017).

Em relação aos processos educativos, Arroyo (2017) entende que a EJA caracteriza-se como espaço-tempo constituído no coletivo, assim como acontece nos movimentos sociais, no trabalho, na fila do ônibus. Os sujeitos vivem espaços sociais retratados pelos coletivos sociais, raciais, sexuais, de coexistência de identidades e resistências de classe, raça e gênero. Insistir em olhar a EJA como modalidade reparadora dos percursos escolares ao longo da história é uma política perversa que oculta a luta de classes em que as políticas públicas não se legitimam. Neste sentido, o sistema escolar - da educação infantil à universidade - ancora na reprodução de hierarquias de classes entre homens-mulheres, negros-brancos, pobres-ricos, capital-trabalho.

Neste contexto social e educacional excludente, estamos diante

do espaço administrativo da prisão e a escola como forma de resistência, onde o foco é o homem preso e a prisão. O primeiro – o homem preso – caracteriza-se pela desqualificação profissional, baixo nível de escolaridade, marcado pelas dores e um sujeito estigmatizado pela prisão; enquanto o segundo – o espaço prisional – obriga adaptar às condições diárias de sobrevivência, pautadas na violência, no encarceramento, na ordem e na disciplina. (SANTOS, 2011, p. 119).

O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino (há de se admitir que no chão da sala de aula EJA) estabelece o desafio provocado pela relação dialógica entre estudantes trabalhadores e servidores públicos professores frente aos interesses do capital, uma vez que se limita a educação à uma questão de inclusão social como forma de inserção social que converge para o individualismo, o materialismo, a competição, o consumo, e não como a inserção na luta, voltada por um novo modelo social, mais justo, igualitário e humano. (RESÊS; PEREIRA, 2016, p. 251).

Em se tratando da oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos nas prisões, há desafios diários do professor entre grades e cadeados, para conduzir os processos de ensino-aprendizagem nas salas-celas. Neste sentido, o objetivo central deste estudo foi analisar os problemas e as dificuldades dos docentes que atuam na rede pública de ensino nas prisões do DF. Especificamente, se propôs a investigar a ação docente frente aos processos de leiturização e letramento nas prisões do DF, como garantia de acesso aos livros e às bibliotecas, fomentando ressocialização, por meio da formação leitora para os indivíduos em cumprimento de medida judicial e privação de liberdade.

Freire (1976) diz que a educação, como prática da liberdade, traz a ideia da liberdade não apenas em nível conceitual ou de aspiração humana, mas sim como parte fundamentalmente construída a partir de processos históricos vinculados à cultura e ao mundo do trabalho. Neste sentido, quando pensamos numa educação que de fato seja libertadora no mundo das prisões, tomamos pelo significado real a tríade das palavras “homem-prisão-escola”. Estes nos obrigam a entender que os processos de ensino-aprendizagem são marcados pela opressão, violência física e/ou psicológica, da mesma maneira que se luta pela libertação e ressocialização deste sujeito.

Nesta perspectiva, a leitura para leitores nas prisões deve ser compreendida para além de direitos legitimados, mas sim como objeto de libertação e ressocialização do indivíduo, visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Entende-se a prática da leitura intramuros como papel ativo do ser humano, pautado na construção de sua realidade e resignificação de sua história de vida, desde que nos presídios do DF sejam garantidas as condições para leitura e acesso ao livro à pessoa privada de liberdade.

1. Professoralidade docente na EJA: o professor em estado de encarceramento profissional

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica e objetiva atender jovens, adultos e idosos provindos da classe trabalhadora que, ao longo de sua trajetória de vida, não iniciaram ou interromperam sua trajetória na escola em algum momento de sua vida. (SEEDF, Currículo, 2014, p. 9).

Em relação à EJA nas prisões, essa não se restringe apenas ao processo de escolarização, mas também reconhece a educação como direito humano fundamental para formação de pessoas autônomas, críticas e ativas. A população privada de liberdade é definida como um público muito heterogêneo, caracterizado por diversidades: etárias, étnico-raciais, sociais, culturais, de gênero e de orientação sexual. Estes sujeitos, mantidos presos em suas celas, estão impossibilitados de vivenciarem as oportunidades sociais, trazidas pela convivência humana. (SEEDF, Currículo, 2014, p. 13).

A oferta da EJA no ambiente prisional significa possibilitar a estes estudantes um momento de aprendizagem e construção coletiva, no sentido de proporcionar um convívio e participação social, não contemplado em nenhum outro espaço na prisão. Hoje, o quadro do corpo docente para atendimento ao sistema prisional é constituído por 66 professores, sendo 11 contratos-temporários e 55 professores efetivos da SEEDF, para o atendimento de 1.623 estudantes regularmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos. (SEEDF, 2017).

É neste contexto educacional, entre grades e cadeados, que se insere a professoralidade docente nas prisões. Por professoralidade docente, entende-se o processo que envolve não somente o domínio dos conhecimentos, dos saberes, dos fazeres de determinado campo do conhecimento. Além disso, envolve a sensibilidade do professor como indivíduo e profissional quanto a atitudes e valores, tendo como base a reflexão como componente indispensável ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, por consequência, desenvolver-se no âmbito profissional. (IASIA; BOLZAN, 2006, p. 491).

Ainda os mesmos autores afirmam que este processo de reflexão-crítica, realizado individualmente ou em grupo, possibilita tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos vivenciados na sua atuação profissional. Pode favorecer a comparação de resultados de seu planejamento de trabalho com teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas. Aos olhos da Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/84), entende-se que o direito à educação prevê a assistência educacional que consiste na instrução escolar e na formação profissional do preso ou do internado. Prevê, também, o Ensino Fundamental, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa; e o Ensino Médio, regular ou supletivo - com formação geral ou educação profissional - implantado nos presídios.

A norma legal prevê, ainda, que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados. Cada estabelecimento deverá ter uma biblioteca, com livros instrutivos, recreativos e didáticos.

A atuação docente frente às necessidades educacionais de homens e mulheres encarcerados não se restringe apenas à elevação de escolaridade ou redução de idade/série aos processos de ensino-aprendizagem. A especificidade do fazer docente imbrica em atender homens e mulheres que cometeram crimes, sobretudo precisam adquirir habilidades individuais com a finalidade de desenvolver competências sociais que os possibilitem explorar suas potencialidades para usufruir das oportunidades ofertadas pela sociedade (SILVA, 2011, p. 112-113).

Penna (2011) entende que a escola na prisão é vista como lugar em que as relações entre pessoas podem ser travadas em

outros contextos para além do foco do universo criminal. Neste sentido, a escola possibilita o resgate da singularidade do sujeito que é possível ser chamado pelo nome. Os estudantes procuram falar de assuntos que sejam positivos para os processos de ensino-aprendizagem.

No campo das políticas sociais são as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, com finalidade de redistribuir benefícios sociais, com foco na diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Sendo assim, a educação é entendida como uma política pública de corte social e de responsabilidade do Estado. Nesta perspectiva, as políticas sociais e a educação estão situadas no interior particular de Estado, como forma de interferências que visam manter as relações sociais de determinada formação social. (HOFLING, 2001, p. 31).

Adorno (1991) ressalta que no espaço das prisões há grandes impasses quanto à implementação e a execução das políticas públicas penais. Neste sentido, as políticas são formuladas e implementadas sobre o discurso ideológico sustentado pela tríade “trabalho-profissionalização/educação/assistência” como caminhos para a recuperação e a ressocialização dos sentenciados. Grandes são os obstáculos que levam ao confronto sistemático entre estruturas formais e informais, ligados ao complexo prisional. Estes estabelecimentos penais manifestam sua baixa capacidade de “reforma da clientela”. Além disso, a realidade das prisões produz a delinquência e o agravamento da reincidência criminal.

Diante desse contexto nas prisões, urge a execução das políticas públicas educacionais que visem legitimar a valorização e o papel do professor na e para além da escola nas prisões. Este profissional, hoje, encontra-se em estado de encarceramento profissional, visto que, para desenvolver seu trabalho docente, está sujeito à adaptação entre dois mundos: primeiro, a vivência didática e pedagógica nas salas-celas dos presídios, onde o professor se coloca na condição de encarceramento temporal entre grades e cadeados, visando os processos de aprendizagens como objeto de transformação e ressocialização do estudante da EJA; o segundo, o professor precisa se adequar e cumprir as regras de controle, vigilância e segurança da direção do presídio e do Sistema Penitenciário do Distrito Federal.

2. O processo de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF

O processo de leiturização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendido como um movimento que possibilita a construção de novos significados. Entretanto, para que isto aconteça, é preciso haver um redirecionamento da postura até então vigente nas instituições de ensino quanto ao tratamento que é dado à leitura. A leitura caracteriza-se como processo, em que há diferentes mecanismos envolvidos. Trata-se de um processo do qual o mundo se revela diante do sujeito que interage com o mundo de forma crítica, proporcionando a formação do estudante, um leitor crítico capaz de satisfazer as exigências impostas socialmente. (CARVALHO, 2008, p. 14).

Quando pensamos na formação do estudante da EJA nas prisões do Distrito Federal, como leitor proficiente e crítico, estamos diante de um grande desafio: executar a política pública

educacional, prevista no Plano Distrital de Educação (2015-2024), com foco na Meta 10 - Estratégia 10.21, que prevê que os estudantes em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade, no sistema prisional, devem ter acesso a bibliotecas. Também está prevista a ampliação e atualização dos acervos, priorizando livros paradidáticos e materiais de pesquisa.

Eis uma realidade bem distante do que prevê esta política pública educacional, a fim de possibilitar o acesso à leitura dos estudantes privados de liberdade, visto que, atualmente, há oito bibliotecas nos seis presídios do Distrito Federal; e somente três destas estão ativas e em estado de funcionamento. (SEEDF, 2017).

Para Ribeiro (2012), a leitura no cárcere pode possibilitar o rompimento das relações de poder que comprometem toda a condução do sujeito inserido no processo disciplinar. Por isso, requer uma revista prévia em todo material selecionado mediante o comportamento desse leitor. Além disso, a experiência com a leitura é vista como uma possibilidade de transformação da visão de mundo deste sujeito, que promove a construção de um ambiente mais pacífico nas relações interpessoais.

Ainda a mesma autora apresenta os impactos sobre as experiências com a leitura no cárcere. Constatou em seu estudo, intitulado *O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal*, que o ato de ler possibilita o distanciamento da realidade, evidenciado no registro de fala de um dos internos entrevistados: “ler é aliviar o tempo desse inferno que é a cadeia”. Dessa forma, o leitor, na prisão, se vê como um indivíduo capaz de reconstruir suas histórias e, quando retornar à sociedade, tornar-se mais produtivo.

Em relação à importância do ato de ler como objeto de transformação do sujeito, Freire (1989) entende que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Este movimento contínuo da leitura de mundo à palavra traduz as experiências e vivências do sujeito nos processos de leitura, criando a possibilidade de “escrevê-lo” e “reescrevê-lo”, ou seja, de transformá-lo, por meio de uma prática consciente. Nas prisões, esta prática transformadora por meio da leitura possibilita, ao privado de liberdade, ressignificar sua história e suas vivências, de forma crítica e emancipadora.

Quanto à prática transformadora do sujeito pelos processos de leitura, Bortone (2012) reitera a necessidade de o professor levar, ao estudante leitor em formação, o entendimento de para que “serve” a leitura, ou seja, levando-o a perceber a função social da leitura. Uma prática pedagógica sugerida pela autora é trabalhar com os gêneros textuais que constituem uma importante ferramenta pedagógica para o ensino da língua materna. Deste modo, entende-se que a leitura dos inúmeros gêneros textuais (orais e escritos) são fatores determinantes de como “agimos” e “pensamos” no e sobre o mundo. Nesta perspectiva discursiva e interacional, a leitura deve ser construída de forma contextual, inserida nas práticas socioculturais dos sujeitos.

A prática de letramento representa a mudança na forma de considerar o significado da acessibilidade à leitura e à escrita em nosso país. Partindo da aquisição da tecnologia, do ato de ler e de escrever, com diversas possibilidades de aplicação dos gêneros textuais, possibilita ao indivíduo saber usar a língua para as práticas sociais. (SOARES, 1998).

Tinoco (2013) reitera que a prática de leitura e de escrita nas prisões pode trazer resultados positivos, visto que implica o processo de não-dependência do ócio inútil produzido na cela. Tal prática, quando aplicada, representa um campo fértil para ações solidárias, onde o sujeito tem mais autonomia consciente e privacidade produtiva, num ambiente onde se reforça a sensação de desconfiança dos gestores, de individualismo exagerado e, em especial, um clima de alta tensão.

Por fim, podemos questionar qual o papel da escola no sistema prisional? Faz-se necessário uma escola que de fato seja transformadora, articulada aos conhecimentos produzidos por diferentes correntes teóricas que se constituem a partir de uma concepção política da escola. Deve ser vista como um espaço de atuação de forças, capazes de contribuir na luta das transformações sociais. (SOARES, 2008).

3. O percurso metodológico

A escolha da instituição educacional da rede pública de ensino do DF, para o *lôcus* da pesquisa foi uma escola de Brasília institucionalizada pela Portaria Nº 239, de dezembro de 2015, a qual aprovou a criação da escola para atendimento ao sistema prisional, vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro.

Esta instituição educacional oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos nos 1º, 2º e 3º segmentos até seu ingresso na educação superior. Atualmente, a escola é constituída por 50 professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), sendo organizados da seguinte maneira: o diretor e a vice-diretora, quatro professores readaptados atuando em Salas de Leitura e seis coordenadores locais que atuam nas seis unidades penitenciárias do Distrito Federal, sendo 38 professores em regência de classe e dois servidores da carreira de assistência que atuam na área administrativa, voltada à certificação dos estudantes.

É neste contexto que o estudo foi delimitado aos sujeitos da pesquisa, um grupo de nove professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino que atuam em regência de classe ou nas bibliotecas e/ou salas de leitura do sistema penitenciário do DF.

Quanto à abordagem do estudo, foram utilizados métodos mistos (qualitativos e quantitativos), com o objetivo de responder à questão central, que foi analisar os problemas e as dificuldades dos docentes que atuam na rede pública de ensino nas prisões do DF. Neste sentido, buscou-se respostas quanto à investigação sobre a professoralidade docente na Educação de Jovens e Adultos com ênfase nos processos de leiturização e letramento nas prisões do Distrito Federal.

A pesquisa de métodos mistos consiste em uma abordagem de investigação a qual combina e associa as formas qualitativa e quantitativa, por envolver suposições filosóficas que utilizam as duas abordagens, onde ambas se misturam em um mesmo estudo. (CRESWELL, 2010, p. 27).

Quanto aos objetivos, o estudo teve caráter exploratório e documental. Conforme Gil (2011), a pesquisa exploratória permite esclarecer, modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou trabalhar com hipóteses pesquisadas para continuidade do estudo no futuro. Desta maneira, realizou-se levantamento bibliográfico e documental, no que

diz respeito às leis e portarias que regulamentam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quanto ao atendimento aos estudantes privados de liberdade.

Para o delineamento do estudo, algumas questões específicas foram levantadas aos participantes da pesquisa: 1) Durante o processo de ensino-aprendizagem na sala-cela, você costuma instigar os estudantes para leitura? 2) Quais são os recursos pedagógicos para os processos de leiturização que você utiliza na sala-cela? 3) Você utiliza a biblioteca do presídio como espaço pedagógico para sua prática docente? 4) Sobre a prática docente, a partir das grades e cadeados, você se considera em estado de encarceramento profissional? Seu trabalho é precarizado? 5) Quais são as principais dificuldades para desenvolver sua prática docente?

Em busca destas repostas, utilizou-se o questionário como instrumento de pesquisa, construído com sete questões abertas e fechadas. De acordo com Martins (2008), este instrumento é fundamental para coleta dos dados, quando se trata da pesquisa social que consiste numa lista ordenada de questões que serão enviadas aos participantes selecionados anteriormente. O mesmo autor reitera que o questionário deve ser respondido sem a presença do pesquisador.

Com a finalidade de maior viabilidade das respostas para os nove participantes do estudo que atuam em seis presídios no DF, optou-se pela aplicação do questionário on-line. De acordo com Flick (2013), este instrumento promove, ao pesquisador, baixo custo, economia de tempo e facilidade para o uso, além de ausências de restrições geográficas e espaciais. Sendo assim, foi aplicado o questionário on-line por meio do *Google Docs*. Neste instrumento, foi em anexo uma carta contendo os objetivos do estudo e da coleta de dados para que estes sujeitos respondessem as perguntas e enviassem as respostas por e-mail à pesquisadora.

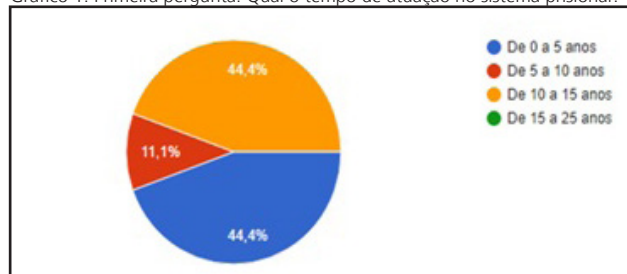
Para tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdos fundamentada em Bardin (2011), que entende o método como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que buscam procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das repostas indicadores (quantitativos ou não), possibilitando inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Sendo assim, o método de análise de conteúdo possibilitou um tratamento mais preciso sobre as repostas coletadas.

4. Análise dos dados: reflexos da práxis docente EJA nas prisões do DF

A primeira pergunta foi direcionada, de forma fechada, aos nove professores que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos seis estabelecimentos penais do Distrito Federal. Identificou-se que 44,4% destes profissionais possuem tempo entre 10 a 15 anos de docência nas prisões; outros 11,1% dos professores apresentaram tempo entre 5 a 10 anos; sendo que outros 44,4% possuem um tempo menor, compreendido entre 5 a 10 anos como docentes no sistema prisional.

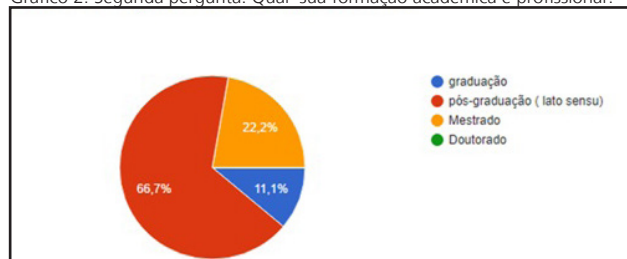
Já na segunda pergunta do questionário on-line, buscou-se investigar a formação profissional dos docentes que atuam na Educação de Jovens e Adultos no sistema prisional.

Gráfico 1. Primeira pergunta: Qual o tempo de atuação no sistema prisional?



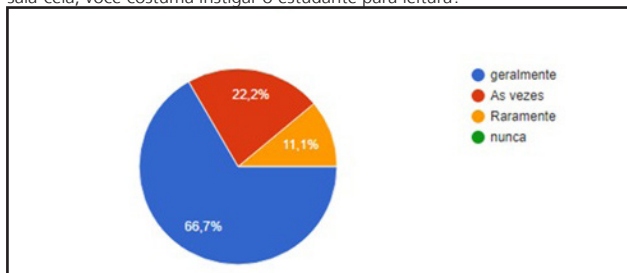
Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

Gráfico 2. Segunda pergunta: Qual sua formação acadêmica e profissional?



Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

Gráfico 3. Terceira pergunta: Durante o processo de ensino-aprendizagem na sala-cela, você costuma instigar o estudante para leitura?



Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

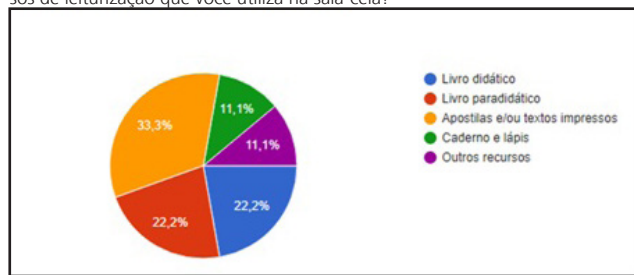
Identificou-se que 66,7% destes profissionais possuem curso de pós-graduação *lato sensu*, 22,2% destes professores possuem curso de mestrado, outros 11,1% possuem curso de graduação. Dos nove professores investigados, não há titulados em curso de doutorado.

A terceira questão, direcionada de forma fechada, sondou a periodicidade do estímulo à leitura nas salas-celas. Identificou-se que 66,7% dos professores geralmente promovem estímulos à leitura por meio de textos, livros ou apostilas em sua prática docente. Outros 22,2% destes profissionais às vezes utilizam material didático ou textos que motivem a leitura nas salas-celas. Ainda, 11,1% dos participantes raramente usam meios para promoção e formação leitora durante suas aulas nos presídios.

A quarta questão, direcionada de forma semiaberta, buscou investigar quais recursos pedagógicos são utilizados pelos professores como forma de promoção da leitura durante as aulas nas salas-celas.

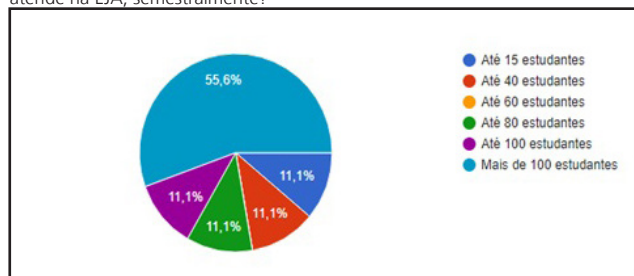
É importante ressaltar que foi relatado, pelos professores participantes deste estudo, que o uso ou manuseio de qualquer tipo de material de acesso ao professor e/ou estudante nas salas-celas passa pelo crivo, revista e autorização dos profissionais que atuam no sistema de segurança dos presídios, especificamente, os chamados de Núcleos de Ensino (NUENS).

Gráfico 4. Quarta pergunta: Quais são os recursos pedagógicos para os processos de leiturização que você utiliza na sala-cela?



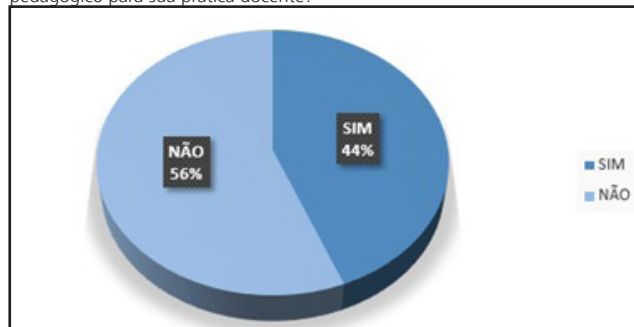
Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

Gráfico 5. Quinta pergunta: Que quantidade de estudantes custodiados você atende na EJA, semestralmente?



Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

Gráfico 6. Sexta pergunta: Você utiliza a biblioteca do presídio como espaço pedagógico para sua prática docente?



Fonte: questionário aplicado aos professores/2017

Identificou-se que 33,3% dos docentes utilizam, em sua prática pedagógica, apostilas e/ou textos impressos. Sendo que 22,2% dos professores usam somente o livro didático em suas aulas. Outros 22,2% recorrem aos livros paradidáticos como recurso pedagógico e fomento à leitura na sala-cela. Já 11,1% dos profissionais participantes do estudo afirmaram que usam somente lápis e cadernos durante as aulas. Outros 11,1% recorrem a recursos didáticos e pedagógicos como: vídeos, textos impressos, palestras sobre hábito de leitura como instrumento libertador para que os internos não fiquem ociosos, recorte de palavras e letras que auxiliem nos processos de alfabetização e formação de leitores nas prisões, sendo necessário e urgente a aquisição de materiais básicos para sala-cela - cadernos, lápis, borrachas e quadros brancos.

A quinta pergunta, direcionada de forma fechada, buscou sondar o quantitativo dos privados de liberdade que são atendidos na Educação de Jovens e Adultos nas prisões. Identificou-se que 55,6% dos professores atendem até 15 estudantes que estão no 1º segmento (Anos Iniciais); outros 44,4% destes profissionais atendem entre 40 e 100 estudantes do 2º segmento

(Anos Finais) e 3º segmento (Ensino Médio), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Na sexta pergunta, direcionada de forma fechada, buscou-se identificar se os professores utilizam as bibliotecas dos presídios como espaço pedagógico em sua prática docente. Observou-se que 56% destes profissionais não utilizam as bibliotecas dos presídios. Apontaram, como problema, a dificuldade de escolha policial para os estudantes e professores terem acesso à biblioteca; ou o fato de as bibliotecas estarem desativadas no estabelecimento penal em que atuam. Outros 44% destes professores usam a biblioteca ou uma estante-biblioteca que fica no corredor das alas, supervisionada pelos internos voluntários, sendo o empréstimo de livros de forma artesanal. Esses são usados como recursos pedagógicos de fomento à formação leitora nos presídios como forma de aprendizagem e ressocialização do privado de liberdade.

Neste sentido, Freire (1976) entende que a educação pode ser vista como prática da liberdade, trazendo a ideia da liberdade não apenas em nível conceitual ou de aspiração humana, mas sim como processos históricos construídos a partir dos vínculos em relação à cultura e ao mundo do trabalho.

A sétima pergunta foi feita sobre a sua prática docente, a partir das grades e cadeados: 1) Você se considera em estado de encarceramento profissional? Seu trabalho é precarizado? Quais são as principais dificuldades para desenvolver sua prática docente nos presídios?

A questão sete, direcionada de forma aberta, buscou analisar se os professores que atuam nos presídios consideram seu trabalho precarizado, como também identificar se os mesmos consideram-se encarcerados profissionalmente, durante o exercício da prática docente nas prisões. Seguem os relatos de oito profissionais que responderam esta pergunta, tendo apenas uma abstenção:

- *Professor 1* – “Temos que melhorar as relações com a equipe de segurança e, juntos, construímos meios para melhorar a ressocialização dos que lá estão. Acredito no meu trabalho, porém, sozinhos não conseguiremos. Acredito na união, respeito e dedicação de cada profissional que exerce suas atividades”.
- *Professor 2* – “O trabalho torna-se precário por falta de recursos materiais – pedagógicos e outros. Há número reduzido de agentes penitenciários, estresse por conta do ambiente em si, estudantes com necessidades básicas não supridas - atendimento médico e psicológico, por exemplo”.
- *Professor 3* – “Trabalhando no sistema prisional, o misto de sentimentos - como coragem, dedicação, medo, frustração - é diário. Nossos horários são muito extensos. Ficamos na sala-cela com os alunos o período inteiro. Não é uma aula de 45 ou 50 minutos, e sim quatro horas/aula com a mesma disciplina. Nesse sentido, sinto-me encarcerado diante da impossibilidade de flexionar os horários. Os alunos acabam por se desinteressar e cansar da aula. Não podemos entrar com muitos materiais, o mínimo é sempre o que se pede. Livro somente se for de capa dura. Trabalhos diferenciados como recortes, filmes, determinados textos sempre precisam ser filtrados. Em suma, tentamos trabalhar o máximo com o mínimo”.

- *Professor 4* – “Quando estou em sala com meus alunos, envolvo-os em uma realidade que transcende a sala de aula. Não considero meu trabalho precarizado. Acredito que temos de adequar a realidade, tentando conquistar mudanças positivas”.
- *Professor 5* – “Não me considero em encarceramento profissional. O trabalho é precário. As dificuldades estão relacionadas aos aspectos de segurança!”
- *Professor 6* – “O trabalho docente é precarizado pelas limitações e dificuldades, em cada unidade prisional. O método tradicional é oferecido como maior ferramenta de trabalho. O material didático-pedagógico ofertado é o mínimo para as aulas. Há rotatividade de estudantes na turma, as rotinas são alteradas pela necessidade e garantia de segurança no sistema prisional”.
- *Professor 7* – “Não considero trabalho precarizado. Existem limitações, mas também possibilidades. Faltam recursos pedagógicos para as aulas, além do baixo efetivo de agentes, o que acarreta menor tempo em sala. Faltam, ainda, materiais”.
- *Professor 8* – “Sim, considero meu trabalho precarizado. Como trabalho na biblioteca, preciso de livros literários e um espaço adequado na unidade prisional para desenvolver melhor minhas atividades”.

Diante das perspectivas e possibilidades do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos e na rede pública de ensino, estes profissionais possuem o desafio provocado pela relação dialógica entre estudantes que são trabalhadores e servidores públicos professores, visto que o processo educativo não pode ser limitar apenas à inclusão social como forma de inserção social, mas sim num modelo educativo que promove a inserção na luta, voltada para a socialização do sujeito, de forma mais justa, igualitária e humana. (RESÊS; PEREIRA, 2016, p. 251).

Considerações finais

A partir deste estudo, constatou-se que a oferta da educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como direito à educação garantido pelo Estado, atende somente 10% da população carcerária do Distrito Federal, visto que o quantitativo de pessoas privadas de liberdade é de aproximadamente 15.400, distribuídas nos seis estabelecimentos penais do DF, conforme resenha do dia 08 de junho de 2017, produzida pela Subsecretaria do Sistema Penitenciário (SESIPE).

Diante disso, compreende-se que implementar políticas públicas educacionais na rede pública de ensino do DF legitima a garantia de direitos para a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, cabe à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) o acompanhamento dos professores que atuam nas prisões. Identificou-se, na atuação docente, a

precarização do trabalho nas salas-celas e nas bibliotecas, onde faltam materiais adequados, livros didáticos atualizados, recursos pedagógicos que possam auxiliar a prática pedagógica.

Percebeu-se, ainda, que os docentes que atuam nas prisões sentem, em grande maioria, um estado de encarceramento profissional, originário do estresse, medo e insegurança, em relação às rotinas diárias dos presídios. Também foi observada a ausência de um trabalho preventivo e periódico quanto à saúde psíquica e física destes profissionais na SEEDF, a fim de reduzir o adoecimento do docente.

Sendo assim, os problemas e dificuldades encontrados neste estudo, para atuação docente na Educação de Jovens e Adultos nas prisões, retratam a desvalorização e precarização do trabalho docente, onde o grande desafio é possibilitar as aprendizagens significativas aos sujeitos privados de liberdade, com foco na emancipação destes sujeitos e ressocialização social, além da preparação para o mundo do trabalho e retorno à sociedade.

Verificou-se que há necessidade de ampliar a oferta de vagas como garantia de direito à educação nas prisões, para que a EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, seja historicamente reconhecida pelo Estado e pela sociedade, observando as especificidades de atendimento educacional aos jovens, adultos e idosos, quanto à promoção dos saberes e fazeres constituídos das suas experiências de vida. Este contexto traduz a real função social da escola, que é de contribuir para transformar o sujeito, partindo da aquisição do conhecimento e da formação, a fim de elevar o nível de escolaridade, de ascensão social e econômica, para que se retomem sonhos e projetos de vidas que foram interrompidos de alguma forma no passado. (SEEDF, 2014).

O papel do docente nas prisões é emancipador e transformador ao promover a conexão entre o mundo, as informações e as aprendizagens nos intramuros dos presídios. Possui, na sua essência docente, a prática libertadora como forma indispensável à consciência crítica do sujeito, visto que participa do processo de ressocialização da “pessoa humana” que não se pode calar, silenciar, nem se nutrir de falsas palavras, mas sim das palavras verdadeiras. Estes professores possuem a missão de transformar e modificar os sujeitos privados de liberdade para a reinserção social, sem o olhar julgador, subserviente nem tampouco assistencialista, mas, sim, pautado no trabalho, na ação e reflexão do sujeito que ensina e aprende. (FREIRE, 1987).

Diante do cenário apresentado, o estudo buscou mostrar os desafios e as dificuldades entre os saberes e fazeres da práxis docente nas prisões, bem como fomentou a discussão sobre o papel do Estado para garantia das práticas de leitura como política pública de estímulo à leitura nas prisões do Distrito Federal. Nessa direção, entende-se que o privado de liberdade, quando pedagogicamente orientado para os processos de leiturização e de letramento, pode contribuir para a reconfiguração de sua autoestima, da sua postura social, potencializando caminhos de sua ressocialização. ■

Referências bibliográficas

- ADORNO, Sérgio. **Sistema penitenciário no Brasil – problemas e desafios**. Revista USP, n. 9, p. 65-78, 1991.
- ARROYO, Miguel. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

- BORTONE, Márcia Elizabeth. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**. Entreletras, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012 (ISSN 2179-3948 – on-line).
- BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.
- CARVALHO, Rafael Dantas de. **A leiturização como prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, 2008.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes; Consultoria, supervisão e revisão técnica: Dirceu da Silva. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DISTRITO FEDERAL. GDF. Plano Distrital de Educação (2015-2024). **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências**. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.
- _____. GDF. **Portaria Nº 77, de 02 de março de 2017**. Regula a adesão à EJA Combinada, pelas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/SINJ/Norma/47cbb455d21d4700abbc3cd888093e26/Portaria_77_02_03_2017.html. Acesso em: 07 de outubro de 2017.
- _____. GDF. **Portaria Nº 239, de dezembro de 2015**. Versa sobre aprovar a criação do CED 1 de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106807708/dodf-secao-01-31-12-2015-pg-28>. Acesso em: 07 de outubro de 2017.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014a.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: SEEDF, 2014b.
- _____. GDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos 2014/2017**. Brasília-DF, 2014b. Disponível em: https://juntosnaejadf.files.wordpress.com/2014/12/diretrizes_eja_2014_2017.pdf. Acesso em: 08 de fevereiro de 2017.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 – 288 p.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 4 reimpr. São Paulo, 2011.
- HOFLING, Eloisa Mattos de. Estado e políticas públicas sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, nov./2001.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- OLZAN; ISAIA. **Aprendizagem Docente na Educação Superior: construções e tessituras da professoralidade**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489-501, set./dez. 2006.
- PENNA, Maria Gouvêa de Oliveira. Relações Sociais e Espaço Escolar na Prisão: limites e Possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. Organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Camarosan Onofre. São Carlos: EduFSCar, 2011. p. 131-146.
- RESÊS; PEREIRA. **A educação de jovens e adultos trabalhadores na organização da educação brasileira**. Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos/Maria Zélia Borba Rocha, Nara Maria Pimentel (organizadores). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 247-280.
- RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. **O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a Formação do leitor em presídios do Distrito Federal**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- SANTOS, Silvio dos. O espaço administrativo da prisão e a escola como locus de resistência. In: **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. Organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Camarosan Onofre. São Carlos: EduFSCar, 2011. p. 119-129.
- SILVA, Roberto da; MOREIRA, F. A. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. **Revista Sociologia Jurídica**, v. 1, p. 50-68, 2009.
- _____. Por uma Política Nacional de Educação para os regimes de privação de liberdade no Brasil. In: **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. Organizadores: Arlindo da Silva Lourenço, Elenice Maria Camarosan Onofre. São Carlos: EduFSCar, 2011. p. 81-118.
- SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. edição: Ática, 2008. Capítulo 2: O Fracasso da/na escola, p. 08-17.
- _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.
- TINOCO, Coelho Robson. **Educação em presídios e leitura literária: uma nova articulação sociodialógica**. Revista do programa de pós-graduação em Letras. Vitória, n. 27, 2015/1.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Desenhando a liberdade: A experiência de oficinas de desenho no sistema prisional

 *Augusto Cristiano Prata Esteca* *
Larissa Dantas de Andrade **

Resumo: A Semana de Educação para a Vida é parte do calendário escolar da rede pública do DF e tem por objetivo a reflexão de temas significativos. No sistema prisional, a edição de 2018 integrou oficinas de desenho artístico, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), junto ao professor Augusto Cristiano Prata Esteca, por iniciativa da professora Larissa Dantas de Andrade, a qual atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Prisional, há mais de 12 anos. A concepção, aplicação e resultados das oficinas são apresentados nesse documento, bem como sua abordagem, metodologia e procedimentos, sempre sob a ótica da problemática da educação em prisões. A realização dessas atividades evidencia a importância da educação e da arte no sistema penitenciário, tendo em vista o impacto positivo sobre as pessoas privadas da liberdade. Nelas, são abordados temas como tolerância das adversidades e o papel ressocializador da prisão, uma vez que, em algum momento, essa pessoa retornará ao convívio social. Por outro lado, ressalta a importância da cooperação interinstitucional, conjugando as demandas existentes e a função social da universidade.

Palavras-chave: Educação. Prisão. Arte. Oficina de Desenho. Ressocialização.

* *Augusto Cristiano Prata Esteca* é graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Brasília - UnB (1997), especialista em Gestão Ambiental e Ordenamento Territorial pela UnB (2002), mestre em Arquitetura e Urbanismo pela UnB (2010), e doutor em Arquitetura e Urbanismo pela UnB (2017).

** *Larissa Dantas de Andrade* é graduada em Estudos Sociais com Habilitação em Geografia pela União Pioneira de Integração Social - UPIS (2000), especialista em Educação Especial no sistema prisional pela Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin (2008), trabalha na Fundação Educacional de Brasília desde 2001 e alocada no presídio da Papuda desde 2006. Contato: lala.andrade30@hotmail.com.

Introdução

No primeiro semestre de 2018, uma parceria do Centro Educacional 01 de Brasília da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (CED 01) com o Núcleo de Estudos e Pesquisa da Edificação Penal da Universidade de Brasília (NUESP/UnB) promoveu oficinas de desenho na Semana de Educação para a Vida, realizadas nos dias 7, 9 e 11 de maio. O objetivo das oficinas foi enfatizar a arte como meio de capacitação e valorização das pessoas privadas da liberdade, em termos do retorno à sociedade e da manutenção da saúde mental, enfatizando a importância da formação educacional e a atuação profissional do desenhista. Especificamente, as oficinas visaram fomentar o interesse dos alunos iniciantes em desenho e aperfeiçoar as técnicas dos alunos que já desenhavam.

O NUESP integra o Parque de Inovação e Sustentabilidade do Ambiente Construído (PISAC) da Universidade de Brasília (UnB), atuando em conjunto com a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU/UnB). O NUESP abrange a Cadeia Produtiva das Edificações Penal e Socioeducativa, objetivando a melhoria dessas instituições, por meio do aprimoramento do espaço arquitetônico e da correta aplicação da pena e do respeito à condição humana. A realização das oficinas de desenho no sistema prisional vai ao encontro da meta de inclusão social do NUESP, em consonância com a proposta de integração dos alunos do curso de graduação nos trabalhos desenvolvidos.

O sistema penitenciário do Distrito Federal conta com seis unidades prisionais que abrigam mais de 15 mil pessoas privadas de liberdade, a maioria concentrada no Complexo Penitenciário da Papuda (BRASIL, 2017, p. 18). A população prisional atual contabiliza um excedente da ordem de 110% da capacidade do sistema penitenciário, o que sobrecarrega as equipes funcionais já subdimensionadas (idem).

A educação é um direito fundamental da pessoa relacionado à dignidade e à cidadania, cujos princípios são fixados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), sendo garantida aos presos pela Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210/1984). A educação no sistema prisional do Distrito Federal é prevista na Meta 10 do Plano Distrital de Educação (PDE). Apesar da previsão legal, apenas 11% das pessoas presas estudam no sistema penitenciário do Distrito Federal, de acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN). (BRASIL, 2017, p. 34). A maioria dessas pessoas possui o ensino fundamental incompleto (58%); então, o ensino fundamental detém a maior faixa de alunos (36%).

A Semana de Educação para a Vida visa à abordagem de conhecimentos extracurriculares, devendo ser realizada nas escolas públicas de ensino fundamental e médio de todo o País, sendo prevista pela Lei nº 11.988/2009. A edição deste ano trouxe palestras, exibição de filme, apresentação de teatro e oficinas de desenho e xilogravura. As oficinas de desenho foram direcionadas para os alunos de todos os segmentos da EJA, de acordo com o interesse pessoal, favorecendo o melhor aproveitamento dos conteúdos relacionados a conceitos matemáticos fundamentais.

Num primeiro momento, a prisão e a arte parecem incompatíveis entre si, em razão da natureza punitiva da instituição, eventualmente amplificada pelos problemas da execução

Figura 1 Desenho produzido por pessoa presa: “Mais escola hoje, menos penitenciária amanhã”



Fonte: próprios autores

penal. Formalmente, a prisão tende a tratar as pessoas como objetos inanimados (GOFFMAN, 2005, p. 70), enquanto o sistema penal convive com a aglomeração de pessoas presas e a carência de recursos de todo tipo. Todavia, a prática prisional revela a impossibilidade da subordinação do espírito humano, cuja tentativa de obliteração resulta em subversão da ordem.

A partir dessa constatação, o papel e a importância da arte no meio prisional ficam evidentes, podendo haver benefícios às pessoas presas e à instituição, pois tem a capacidade de valorizar a condição humana de modo alinhado com o programa institucional¹ (Fig. 1).

A prisão é por natureza um ambiente restritivo, onde o homem é alijado de suas liberdades pela segregação social e pela disciplina interna, havendo poucas oportunidades para a expressão individual ou coletiva. A impessoalidade institucional é necessária para a segurança do estabelecimento e o cumprimento das rotinas internas, de modo a haver economia nos processos e efetividade nas tarefas e procedimentos. Esta racionalidade define o funcionamento da prisão, conforme o preconizado nas teorias penalógicas, entre elas, o Panóptico, resgatado por Foucault (1987, p. 213). Segundo o Panóptico, a educação tem um papel utilitário na pena, visando à formação de mão-de-obra para os setores produtivos, embora os problemas penitenciários o tenham reduzido à mera ocupação do tempo ou parte do esquema de controle das pessoas presas.

A oportunidade formal para o exercício da expressividade dos presos está nas aulas de artes previstas no currículo de Educação para Jovens e Adultos (EJA), adotado no sistema penitenciário. Porém, na realidade prisional uma minoria de presos tem acesso ao programa de educação. Da mesma maneira, as aulas sofrem uma série de restrições de segurança quanto aos materiais e instrumentos. Pelo mesmo motivo, o exercício artístico é normalmente vetado nas demais dependências do estabelecimento.

Em contrapartida, a manifestação informal dos presos dificilmente é impedida, ocorrendo por meio de tatuagens feitas improvisadamente com os recursos à mão. Essas manifestações são indícios da necessidade de expressão das pessoas privadas de liberdade, bem como a preservação da sua identidade e externalização de emoções. Nesse sentido, a arte pode romper em alguma medida os efeitos deletérios da prisão, por meio da imaginação e da criatividade que têm o poder de transportar

mentalmente a pessoa, superando o isolamento, a monotonia e a tensão do ambiente prisional. Como coloca Fayga Ostrower (MORAIS, 2002, p. 42), “a arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida”.

Formato das oficinas

As oficinas de desenho foram concebidas para o exercício artístico dos internos, na perspectiva de oportunizar a manifestação de seus anseios e como momento de relaxamento em meio à rotina prisional. Desse modo, as oficinas não se detiveram apenas no aprendizado de técnicas de desenho. Sua formatação levou em consideração as exigências de segurança e as limitações da rotina prisional.

A abordagem com os alunos tendeu a um modelo mais pessoal, embora a neutralidade tenha sido mantida em alguma medida para o equilíbrio da relação aluno-professor, tendo em vista a segurança dos participantes. Os professores se portaram como transmissores de estímulos positivos, embasados sobre uma posição emocionalista que buscou junto aos alunos as experiências do seu cotidiano, a partir das relações que se desenrolam na sociedade prisional. Neste sentido, a abordagem adotada incentivou a expressão da ‘melhor experiência’ dos alunos, buscando as experiências positivas, ao invés dos problemas e queixas (Fig. 2).

Os professores procuraram construir um ambiente não-coercitivo nas oficinas, deixando os alunos o mais à vontade possível, de modo a conquistar sua confiança para a colaboração e o comprometimento pessoal com as atividades programadas. Para tanto, algumas garantias foram dadas aos alunos, tais como a participação voluntária e o anonimato da participação e da autoria dos desenhos, além do acesso aos resultados das oficinas. Ao mesmo tempo, se buscou uma descontração em sala, aproveitando a subjetividade da arte, estimulando-se um clima amistoso entre professor e alunos.

Buscando um ambiente não-coercitivo, o nível de cobrança em relação aos exercícios e aos resultados foi atenuado. Nas oficinas, foi explicitada a importância da experiência artística proposta, mais do que a qualidade dos produtos. O entendimento das técnicas de desenho pelos alunos era importante, de modo a favorecer a continuidade da experiência artística após as oficinas, mediante o interesse de cada aluno.

Principalmente nas oficinas básicas, os alunos expressaram uma preocupação com a qualidade gráfica dos próprios desenhos, eventualmente considerados ruins (Fig. 3). Nesses casos, foi colocado que não existem desenhos ruins, pois todos estavam em aprendizado. Além disso, os alunos foram informados de que a arte permite uma distorção da realidade, retratada segundo uma visão pessoal do mundo.

Outras medidas tomadas para conquistar o envolvimento dos alunos foram explicitar a importância das oficinas e adotar uma postura de ouvinte durante a manifestação dos mesmos, sem interrupções e com respeito ao tempo de formulação da fala. Assim, o aluno ficou livre para desenvolver seu raciocínio de modo propositivo, o que permitiu o surgimento de novas ideias, por meio da interação professor-aluno.

Como metodologia para as oficinas, foi adotada a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa que aborda, simultaneamente,

Figura 2. Desenho de criatividade produzido na oficina básica: “Escola”



Fonte: próprios autores

Figura 3. Desenho de observação produzido na oficina básica: “Dona Carol”



Fonte: próprios autores

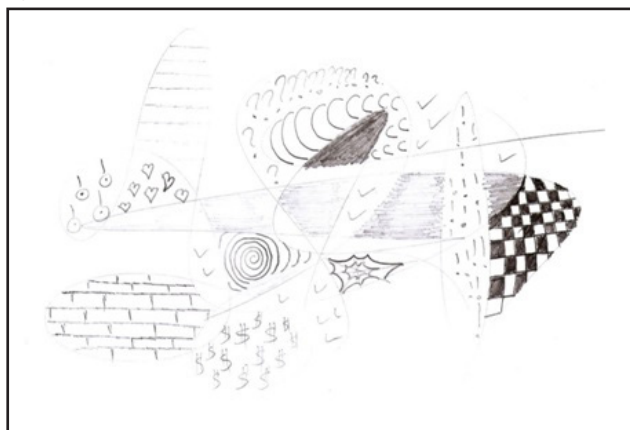
a leitura da imagem, a contextualização e a prática artística (BARBOSA, 1999, p. 37). De modo geral, as oficinas tiveram participação ativa dos alunos, os quais dedicaram a maior parte do tempo à produção do desenho. Cada conteúdo era explicado pelo professor e exercitado, em seguida, pelos alunos. Os conceitos e procedimentos foram passados de modo simples, em linguagem compatível com a escolaridade e experiência de cada turma, verificando se havia compreensão por parte dos alunos. Cada aluno foi assistido individualmente pelos professores e monitores, sendo repassados os conteúdos ou exercícios sempre que necessário. Todos os desenhos foram produzidos individualmente.

Numa reflexão final, o poder da arte de deslocar virtualmente as pessoas no tempo e no espaço foi destacado como mecanismo para a superação das adversidades da vida na prisão. A ausência de recursos para o desenho na rotina prisional pode ser superada pela mente, criando cenários, pessoas, animais ou objetos realísticos ou surreais (Fig. 4).

Descrição das oficinas

As oficinas de desenho ocorreram em salas de aula do Centro de Internação e Reeducação (CIR) e das Penitenciárias do Distrito Federal 1 e 2 (PDF 1 e 2), localizadas no Complexo

Figura 4. Desenho de criatividade produzido na oficina básica: “Abstrato”



Fonte: próprios autores

Penitenciário da Papuda. No total, foram realizadas 11 oficinas, sendo seis de desenho básico e cinco de desenho avançado. As oficinas receberam entre 10 e 20 alunos, cada, totalizando 115 participantes, com duração aproximada de duas horas e meia. No primeiro e no segundo dia do evento, as oficinas ocorreram nos turnos matutino e vespertino. No último dia, aconteceram apenas pela manhã e houve uma turma extra de desenho básico.

As oficinas foram ministradas por um professor e quatro alunos de graduação da FAU/UnB. O professor é pesquisador líder do NUESP e os alunos são formandos ou integram o último semestre de projeto arquitetônico do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Todos os alunos desenvolvem estudos no tema prisional. Um estudante está concluindo o Curso de Artes na UnB e também assumiu como professor. As demais alunas atuaram como monitoras.

As oficinas foram acompanhadas por professores do CED 01 de Brasília, o que facilitou a empatia dos alunos por associação e favoreceu o bom convívio e desenvolvimento da atividade. Também foram monitoradas pela equipe de segurança, posicionada em locais adequados.

As unidades prisionais contempladas possuem diferentes perfis de pessoas presas, havendo provisórios e condenados, o que determinou certas particularidades das oficinas no que diz respeito à atuação dos professores e monitores. Os alunos com situação provisória mostraram-se mais inseguros quanto à atividade proposta, com comprometimento com o trabalho em ritmo mais lento, havendo certa inibição inicial. Os alunos sentenciados mostraram-se mais extrovertidos e aqueles com liberdade próxima demonstraram um maior interesse no desenho como atividade econômica.

O planejamento das oficinas em turmas de até 20 alunos buscou a inclusão da totalidade dos interessados, segundo demanda colocada previamente pelo CED 01 de Brasília. A quantidade de alunos foi ponderada como adequada para os trabalhos desenvolvidos, considerando o número de 10 alunos para a turma avançada e 15 para a turma iniciante. Um grupo pequeno poderia desestimular as atividades conjuntas, enquanto que um grupo muito grande poderia dificultar o acompanhamento individualizado dos alunos.

As oficinas não tiveram intervalo. O tempo de aula foi considerado adequado, pois permitiu o desenvolvimento das

atividades programadas, a contento. Ao final, apenas alguns alunos demonstraram cansaço, especialmente os que apresentaram maior dificuldade técnica ou inibição na execução dos trabalhos. O desgaste maior dos professores e monitoras ocorreu nas oficinas vespertinas devido ao acúmulo de trabalho do dia e pelo calor, considerando os problemas de ventilação dos edifícios e o uso de colete de identificação.

A turma extra de desenho básico decorreu da inviabilidade da oficina de xilogravura programada e foi prontamente assumida pelas monitoras, as quais, com competência e desprendimento, se responsabilizaram pela execução da mesma.

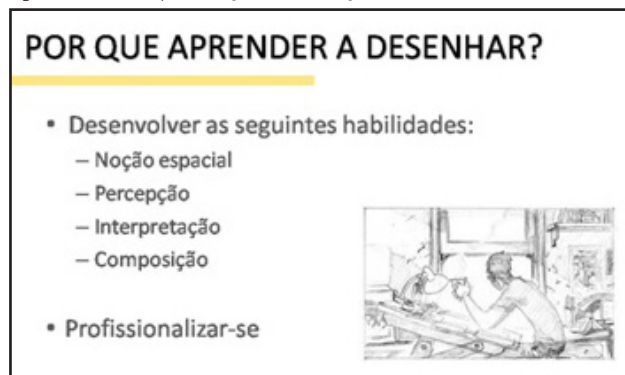
Relato das oficinas

As oficinas foram iniciadas com a apresentação dos professores e monitoras convidados, sendo citado o interesse e o envolvimento da UnB no evento, seguida por uma explanação do programa previsto para as aulas. Nessa fase preparatória, as turmas foram organizadas em círculo, sempre que possível, visando aproximar os alunos dos professores, permitindo uma assistência equitativa a todos, e favorecer a observação dos desenhos com os modelos, posicionados no centro da sala.

Uma projeção de *slides* introduziu cada oficina, mostrando a definição de desenho, seus diferentes tipos e a atuação do desenhista no mercado de trabalho (Fig. 5). A projeção foi complementada com uma explicação a respeito do material de desenho. Em seguida, as expectativas e potenciais dos alunos foram sondados, de modo a direcionar os procedimentos e conteúdos das oficinas, além de favorecer a construção da empatia entre instrutores e alunos. De maneira geral, o nível de conhecimento e a escolaridade dos alunos exigiram uma verificação constante se os conceitos apresentados estavam sendo entendidos, como formas geométricas, proporção e simetria.

As salas de aula ocupadas possuíam lousa branca, aproveitada para a projeção de *slides* e para a demonstração dos desenhos dos exercícios. A utilização de marcador para quadro branco na produção dos desenhos dificultou a representação de espessuras e tonalidades dos traços. Os alunos foram acomodados em cadeiras com prancheta acoplada e receberam lápis 6B, papel branco formato A3 e borrachas. Foram disponibilizados lápis e papel extras. A prancheta não é a mais adequada para os desenhos propostos, pois limita o uso do espaço do papel que seria mais bem aproveitado em mesas. Alguns alunos

Figura 5. Slide da apresentação de introdução das oficinas



Fonte: próprios autores

improvisaram superfícies maiores, colocando sobre a prancheta livros encontrados nas salas de aula. Em uma das turmas havia um aluno canhoto que teve dificuldades para desenhar devido à inexistência de prancheta invertida.

As oficinas foram flexíveis, pois as aulas estavam sujeitas a interrupções próprias das rotinas dos estabelecimentos para a distribuição de remédios, assinatura de documentos, entre outros. Em particular, os alunos receberam um lanche durante as oficinas que paralisava momentaneamente os trabalhos, já que se alimentavam nas próprias carteiras. Estas ocasiões foram aproveitadas para a preparação da sequência dos trabalhos, bem como conversas informais com os alunos, nas quais os desenhos eram vistos com mais calma. O lanche ocupava cerca de 15 ou 20 minutos das oficinas, informalmente constituindo um intervalo de descanso.

Cada exercício teve tempo marcado para a sua execução que eventualmente não permitia a conclusão do desenho. Nesta situação, era enfatizado que a apreensão das técnicas era mais importante do que os produtos. Por outro lado, foi dada liberdade para a experiência pessoal nas classes, dispensando alunos do cumprimento das tarefas programadas, sempre que houvesse o interesse no desenvolvimento de um desenho específico ou apenas em participar das conversas. Desse modo, buscou-se manter o envolvimento dos alunos que apresentaram dificuldade de acompanhar o ritmo da classe ou de cumprir os exercícios.

Na conclusão das oficinas, os alunos eram convidados a levantar e apreciar os trabalhos do grupo, eventualmente apontando os melhores. Uma avaliação da oficina era feita pelos alunos, seguida da avaliação dos professores, dos processos e produtos do grupo. Por fim, agradecimentos eram feitos por parte dos alunos e dos professores, normalmente permeados por grande emoção, confirmando a cumplicidade estabelecida ao longo do curto espaço de tempo das oficinas.

Após cada oficina, o material distribuído aos internos foi devidamente conferido e recolhido, por motivo de segurança, especialmente quanto ao grafite do lápis e ao papel utilizado.

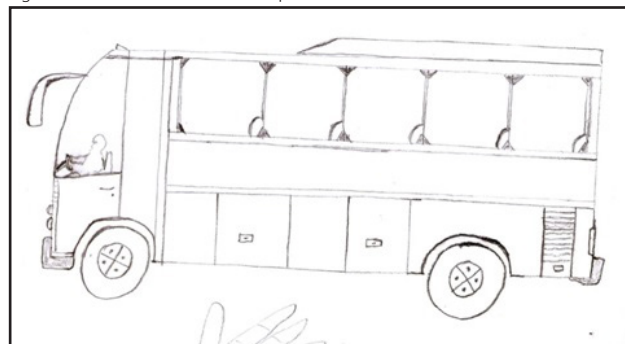
Exercícios desenvolvidos

As oficinas foram baseadas nas disciplinas de desenho dos Cursos de Arquitetura e Artes da UnB. Os conteúdos e exercícios foram ajustados mediante as particularidades e imprevistos próprios do meio prisional, em conformidade à flexibilidade prevista na formatação das oficinas.

A oficina de desenho básico consistiu de três blocos, alternando aulas expositivas e exercícios de desenhos de fundamentação, observação e criatividade. O primeiro bloco exercitou noções de traço e sombra, além de geometria simples (quadrado e círculo), trazendo conceitos de regularidade, proporção e simetria.

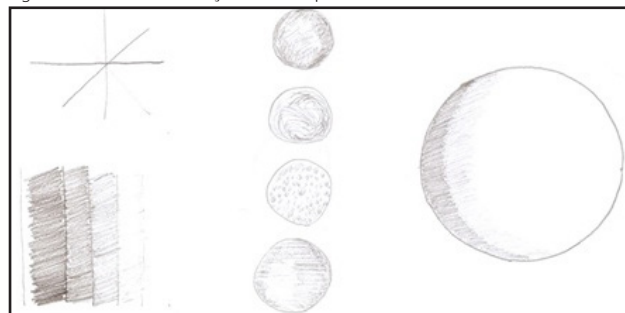
Os exercícios de traço e sombra consistiram em um desenho de traços retos paralelos e outro radial com linhas de espessuras e intensidades gradualmente mais fortes, posteriormente preenchidas por sombras de intensidade correspondente às linhas. Foi explicado que os efeitos nas linhas podem ser obtidos da pressão do lápis sobre o papel ou da grossura da ponta do grafite. Esse exercício foi precedido por uma explanação dos

Figura 6. Desenho de criatividade produzido na oficina básica: “Ônibus”



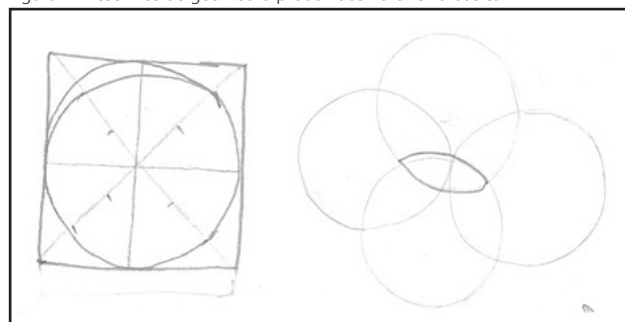
Fonte: próprios autores

Figura 7. Desenhos de traço e sombra produzidos na oficina básica



Fonte: próprios autores

Figura 8. Desenhos de geometria produzidos na oficina básica



Fonte: próprios autores

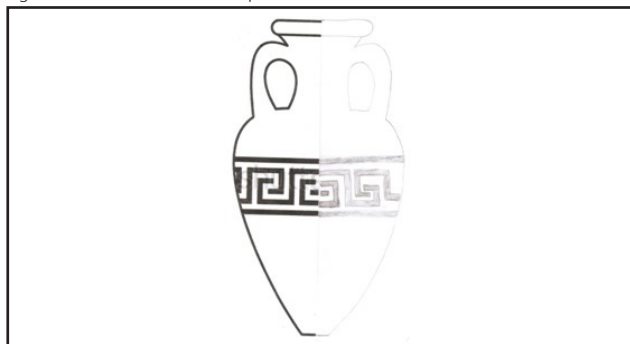
tipos de sombra – tracejada, pontilhada e manchada, cuja aplicação pode tornar um desenho mais realista ao atribuir volume ao mesmo.

Os alunos treinaram as formas geométricas com a confecção de desenhos de um quadrado perfeito, utilizando o lápis como ferramenta de medição. Esses desenhos foram aproveitados para a técnica de produção de um círculo perfeito (Fig. 8). As formas geométricas também foram treinadas com diferentes traços e tamanhos, demonstrando o efeito de profundidade no desenho.

As diferenças de traços foram aplicadas na produção de croquis e esboços, sendo exercitada a confecção de formas mais complexas a partir de composições geométricas mais simples. Os traços de construção dos croquis foram testados colocando-se o papel invertido contra a luz, onde apenas o desenho final deveria ser visível (Fig. 8).

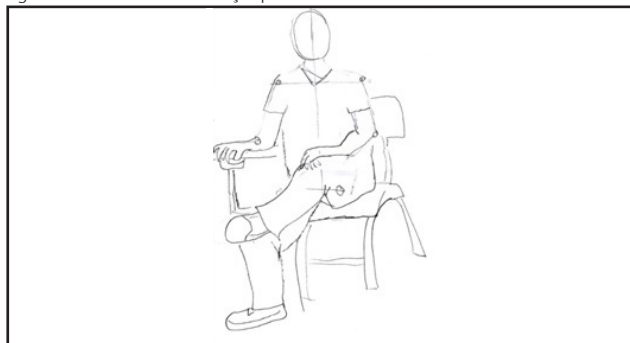
A simetria foi explicada por meio de exercícios, nos quais os

Figura 9. Desenho de simetria produzido na oficina básica



Fonte: próprios autores

Figura 10. Desenho de observação produzido na oficina básica: "Professor sentado"



Fonte: próprios autores

alunos deveriam descrever o resultado do espelhamento das formas desenhadas. Neste exercício, a simetria radial se mostrou excessivamente difícil para os alunos. A simetria bilateral foi reforçada em um exercício de complementação da figura de metade de um vaso, sendo aplicadas técnicas de decomposição de formas complexas, através de alinhamentos, proporções e medições com o uso do lápis (Fig. 9).

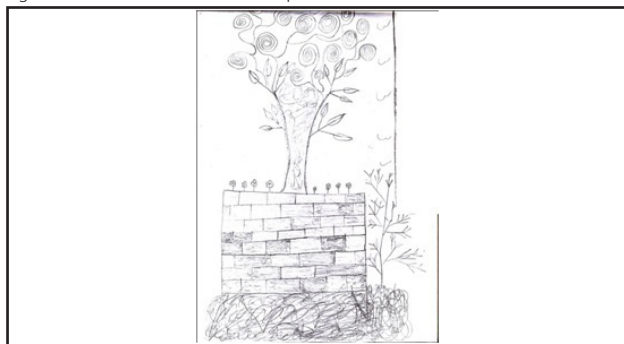
O segundo bloco da oficina básica foi precedido dos conceitos de enquadramento e composição, considerando o sentido de leitura visual e a regra dos dois terços para a valorização de informações e o equilíbrio do conjunto. Também foram passados cuidados na produção do desenho, como o uso do espaço do papel e a previsão de margens.

O segundo bloco envolveu, ainda, desenhos de modelos (pose), inicialmente sendo confeccionados desenhos rápidos, utilizando técnicas de esboço e croqui da estrutura corporal. O desenho de observação final teve mais tempo de elaboração para um detalhamento do modelo (Fig. 10). Como exercícios extras, os alunos desenharam o rosto do colega vizinho ou a própria mão. Todavia, o desenho do rosto do colega não encontrou aderência no grupo, havendo resistência dos alunos em encarar o colega, atitude considerada inadequada do ponto de vista da masculinidade.

O terceiro bloco desenvolveu desenhos de criatividade de temas sugeridos pelos alunos ou de tema livre, podendo ser de qualquer tipo. Como extras, em algumas turmas, os alunos exercitaram a complementação dos traços iniciais uns dos outros ou editaram criativamente os croquis feitos no bloco anterior, surgindo asas, chifres e cigarros nas pessoas representadas.

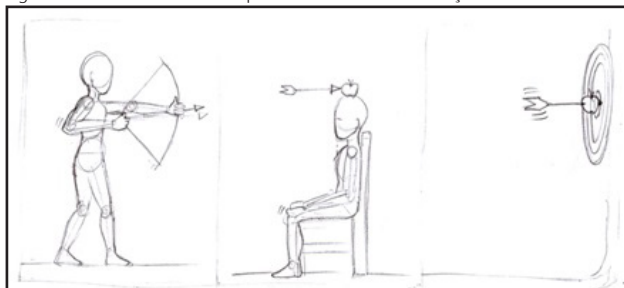
A oficina de desenho avançado também foi estruturada em três blocos, abordando outros conteúdos e produtos.

Figura 11. Desenho de criatividade produzido na oficina básica: "Jardim"



Fonte: próprios autores

Figura 12. Desenho de tirinha produzido na oficina avançada: "Arco e flecha"



Fonte: próprios autores

Figura 13. Desenhos anatômicos produzidos na oficina avançada



Fonte: próprios autores

Figura 14. Desenho tirinha produzido na oficina avançada



Fonte: próprios autores

O primeiro bloco foi iniciado com uma aula expositiva sobre a tirinha, contemplando sua definição e noções de produção. Essas noções envolveram a composição básica do desenho, além de noções de traço e enquadramento. Estes tópicos foram abordados de modo mais sintético que na oficina básica.

O exercício de tirinhas foi seguido da execução de desenhos anatômicos da forma e da função, abordando conceitos de regularidade, proporção, simetria e composição. Um desenho de referência, feito pelo professor,

foi reproduzido pelos alunos, treinando a conformação do corpo humano em esqueleto, músculos e tecidos.

O segundo bloco da oficina abordou exercícios de observação, desenvolvendo desenhos de modelos (pose), nos quais foram treinadas técnicas de croquis e memorização. Os exercícios foram realizados individualmente ou em duplas, com técnicas de continuidade de traços iniciais de um aluno por outro. Os mesmos foram confeccionados com tempo médio estipulado, variado de acordo com a finalidade dos alunos soltarem o traço. Os desenhos buscaram representar o movimento do corpo humano, em poses dinâmicas construídas de modo anatômico.

O terceiro bloco desenvolveu o projeto de tirinhas individuais de tema livre, adotando nos desenhos as técnicas apresentadas em aula com o auxílio de colegas e sob a orientação do professor. O projeto da tirinha abordou as etapas de roteiro, texto e desenho de modo a contar uma história.

Considerações finais

O endurecimento da pena em reação à crescente violência integra o ciclo vicioso da revanche da sociedade ao criminoso que, provavelmente, retornará ao convívio social de modo desabilitado ou revoltado com seus algozes. A educação e a arte surgem como alternativa mitigadora de recuperação da dignidade humana e da reintegração social das pessoas presas, comprovada pela experiência realizada.

A totalidade dos alunos se mostrou comprometida com a

proposta das oficinas, tendo se empenhado em cada etapa implementada. Em geral, os resultados podem ser considerados satisfatórios. Alguns alunos produziram obras técnicas e criativas, o que evidencia o domínio de conhecimentos e habilidades prévias. A maioria elaborou desenhos experimentais condizentes com o nível de cada oficina.

A avaliação das oficinas de desenho pelos alunos foi ótima para quase 78% dos participantes, enquanto mais de 20% as consideraram boa. Em geral, as avaliações trouxeram pedidos de continuidade do trabalho por meio de outras oficinas ou da implantação de um curso de desenho. Entre os comentários dos internos, destacam-se exemplos como: “É uma capacitação para o mundo lá fora.” e “Descobri novos talentos.”

Num primeiro momento, essas iniciativas ainda dependem fortemente da motivação pessoal dos profissionais envolvidos na implementação das ações e formação das parcerias necessárias. O sucesso dos eventos iniciais pode motivar a formalização destas iniciativas e ampliar as parcerias com a aderência de diversos segmentos socioeconômicos. A articulação no evento realizado foi intermediada pela professora Larissa Dantas de Andrade, organizadora do evento, e pelo pesquisador líder do NUESP, arquiteto Augusto Esteca.

Como desdobramentos das oficinas realizadas, os desenhos serão expostos nas unidades prisionais e na Universidade de Brasília, fortalecendo a pesquisa e fomentando interessados de outras áreas do conhecimento. Em particular, a participação dos alunos da FAU/UnB nas oficinas enriqueceu o conhecimento necessário para o desenvolvimento dos estudos acadêmicos. ■

Notas

- ¹ Todos os desenhos constantes desse relato foram produzidos pelos internos nas oficinas realizadas, cuja autoria foi omitida por motivo de segurança.

Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Coleção Estudos 126. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN)**. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública/DEPEN, 2017. 65 p.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de R. Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de D. M. Leite. São Paulo: Debates, 2005.
- MORAIS, Frederico. **Arte é o que eu e você chamamos arte**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2002.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Cella de aula: Lugar possível para a construção do sujeito autônomo e criativo

 Rita de Cássia Menezes *

Resumo: Este relato de experiência analisa algumas práticas pedagógicas no Presídio do Distrito Federal I – Unidade PDFI, especialmente as atividades educativas promovidas na “Semana para a Vida”, entre os dias 07 a 10 de maio de 2018. Além de palestras, oficinas de desenho e xilogravura, impressionou-me o “Teatro do Oprimido”, baseado na obra de Augusto Boal e dirigido pela professora Iza Maia. Embora eu pertença à SEEDF desde 1994, estou há quatro meses apenas no sistema prisional, mas já pude presenciar o empenho de educadores libertadores e, como resultado, a formação de sujeitos autônomos e criativos. Dessa maneira, exponho minhas reflexões e as relações entre os estudos de Freire (2015, 2018), Boal (2009), e Martínez e Rey (2017) e o processo ensino-aprendizagem adotado nesse ambiente. Agrego, ainda, alguns relatos dos reeducandos a respeito dos trabalhos realizados.

Palavras-chave: Educação. Cella de aula. Papuda. Semana para a Vida.

* Rita de Cássia Menezes é graduada em Letras - Português pela Universidade de Brasília - UnB (2000), especialista em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais pela UnB (2016). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: rtmenezes2004@hotmail.com.

Educação no sistema prisional

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

Paulo Freire

Mesmo após 24 anos de exercício do Magistério, embora tenha trabalhado com diversas séries e modalidades, inclusive classes de aceleração (nome dado ao agrupamento de alunos repetentes por vários anos e, quase sempre, considerados “difíceis”) não conhecia a existência da Escola dentro do sistema prisional, até o presente momento. Desde então alguns questionamentos me inquietam e precisam de caminhos possíveis para a estruturação de respostas: qual é a relação entre a educação no presídio e a desejada reinserção do sujeito privado de liberdade na sociedade? Existe alguma relação de pertencimento do professor e do aluno, dentro da relação ensinar e aprender, nesse ambiente austero e, para muitos, assustador? Como se dá a construção da subjetividade na cela de aula?

O direito à Educação deve ser garantido ao preso, afinal a privação de liberdade já é a pena do detento. A escola no sistema prisional no DF funciona desde a década de 80, mas somente em 2016 foi institucionalizada e, então, criado o Centro Educacional 01 de Brasília (CED 01). Antes disso, as atividades educacionais eram ofertadas por meio de convênio com a Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso – FUNAP/DF.

A Unidade PDFI possui oito salas de aula em cada turno; a idade dos alunos é bem variada, entre 21 e 60 anos; ela abriga os penitenciados com penas maiores, por isso, normalmente, a frequência dos alunos é constante, não há rotatividade. O currículo utilizado é o Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos e as Diretrizes Operacionais da EJA. Neste sentido, como em outras escolas, segue a Lei Federal 11.988, de 27 de julho de 2009 que institui a “Semana de Educação Para a Vida” objetivando oferecer conhecimentos de temas transversais, matérias que não constam no currículo obrigatório.

Nesse contexto, os educandos têm a televisão, uma em cada cela de confinamento, como “atividade” principal, uma hora de banho de sol e se consideram privilegiados por frequentar a escola, apesar de muitos chegarem sem perspectiva ou ânimo. Diferentemente de outros colégios, na cela de aula não há contato com a família, muitas vezes nem com o passado do aluno, porém não se deixa de preconizar que o futuro é o que importa, ou seja, que eles tenham objetivos que extrapolem os muros da prisão, independentemente dos motivos pelos quais foram apenados. Uso o termo “cela de aula” neste contexto devido ao fato do professor ser o único profissional que fica realmente trancado junto com os detentos, sem algemas ou agentes, estes ficam no lado de fora, separados por duas grades. Todos nós, educadores e reeducandos, confinados no mesmo espaço, entre as mesmas grades. Assim, diante de tantas peculiaridades, como o professor estabelece uma relação de confiança e conhecimento do seu estudante?

Ademais, em relação à opinião dos alunos do sistema prisional, a escola lhes representa um contato mais humanizado e “real” com o mundo, logo se sentem mais abertos ao conhecimento tanto afetiva quanto psicologicamente, pois os detentos tecem uma relação de confiança com os educadores

ali envolvidos, diferentemente das demais presentes no seu cotidiano, eles se veem e são vistos na condição de alunos que podem se desenvolver e que são capazes de aprender, enfim, os professores acreditam no potencial deles. Dessa feita, diante de um ambiente tenso como o que se constitui a cela, com suas regras e até uma linguagem própria, o que realmente representaria a escola além de uma fuga para um lugar mais ameno e uma oportunidade para remição da pena que devem cumprir?

Paulo Freire (2015), em *Pedagogia do Oprimido*, traça o perfil de um professor libertador e liberto e o convoca a usar a palavra, muitas vezes a ele negada, para se tornarem alunos e professores sujeitos de suas ações, dialogicamente, posto que a aprendizagem é mútua.

O autor define a Pedagogia do Oprimido como o direito da palavra a todos, uma vez que esta é negada a muitos. Ou seja, “os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que levantar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detém e a recusam aos demais é difícil, mas uma imprescindível aprendizagem” (FREIRE, 2018 *apud* ERNANI FIORI, 2018, p. 30). Neste sentido, surge a necessidade de conhecer a realidade para transformá-la, sendo preciso, ainda, reconhecer-se como oprimido, por exemplo, preso mantido, em alguma relação de assujeitamento para que se busque a liberdade. Assim, a subjetividade e a objetividade em constante dialeticidade podem se constituir como práxis autônoma de reflexão e ação para transformar o meio.

De acordo com Boal (2009) o teatro é: “uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele. Assim, ele cria o “Teatro do Oprimido” e afirma que “todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos *espect.-atores*”. Nesta perspectiva a professora Iza Maia fundou o grupo Entreato e, na Semana para a Vida, dirigiu várias peças sobre situações problemas como: corrupção, traição, mentiras, etc. A técnica consistia em determinado momento congelar a cena e pedir a solução e a participação da plateia que se sentiu prestigiada por lhe ser dada “voz”.

Segundo Paulo Freire (2018), o oprimido muitas vezes não busca a liberdade por não confiar em si mesmo e, nesta passividade, acaba sendo conivente com o opressor. Deste modo a ação pedagógica deve buscar o diálogo e a conscientização, possibilitando o autoconhecimento do sujeito que não é apenas objeto, mas faz parte dela. Então este processo só é libertador quando há reflexão do ato em si, uma intencionalidade. O autor afirma que “Educador e educando co-intencionados à realidade tarefa de ambos se sujeito no ato desvendá-la – criticamente conhecê-la recriar o conhecimento” (FREIRE, 2018, p. 85).

Em outras palavras, a educação centrada na dialogicidade, na problematização que se faz dentro do diálogo, contribui na formação do homem que busca ser mais e reforça a mudança, pois esta só acontece efetivamente quando centrada na troca que é materializada entre os sujeitos: aprende-se ao mesmo tempo em que se ensina e vice versa. Ou seja, o homem como ser histórico tem sede de transformação e de busca, reconhecendo-se neste processo de pensar a si mesmo e ao mundo, na ação e na reflexão: há de se agir e pensar nesta relação que se retroalimenta. Esta teoria da ação dialógica precisa da colaboração, união, organização dos envolvidos neste processo

e síntese cultural. Também demanda do educador a confiança no homem e na aprendizagem feita com o outro, em forma de troca em vez de autossuficiência e, dessa maneira, teremos uma educação como prática de liberdade.

Os autores Martinez e Rey (2017) desenvolveram a Teoria da Subjetividade que - embora inspirada na Psicologia cultural-histórica de teóricos soviéticos como Vygotsky, principalmente no que se refere ao posicionamento do social e cultural como centros da formação do homem - é uma construção mais aprofundada e complexa dos processos de sentidos relacionados ao desenvolvimento do ser humano. Assim, o pensamento não é apenas uma função cognitiva, mas também de sentidos afetivos e emocionais. Deste modo a subjetividade é simultaneamente social e individual, também o sentido subjetivo é um processo simbólico de transformação permanente que não é do indivíduo, mas é qualidade individual e social. Especialmente, destaco as implicações dessa concepção cultural-histórica da subjetividade no trabalho pedagógico do professor e como a formação emocional é importante para o desenvolvimento do sujeito autônomo e criativo.

Dessa maneira apresentam o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, além de demonstrarem como os espaços sociorrelacionais (aqui nos interessará a cela de aula) podem participar na construção da subjetividade.

(...) a subjetividade não é algo inerente aos indivíduos, mas que vai constituindo-se a partir de espaços sócio relacionais onde a pessoa está inserida em função de sistemas de atividades comunicativas nas quais se desenvolvem os processos de subjetivação gerados por ela (MARTINEZ; REY, 2017, p. 142).

Neste sentido, o espaço de o professor agir, oferecendo e participando de atividades que articulem a subjetividade individual e social, é a própria cela de aula. Nela a subjetividade social pode ser desenvolvida para propiciar uma aprendizagem mais significativa. Assim, entende-se que o cenário social da cela de aula também pode ser construído e que os envolvidos devem perceber a necessidade e a importância do estudo que será feito, sentindo-se parte ativa e integrada ao processo no lugar de um mero objeto.

Em vista disso, os autores apontam, ainda, algumas intervenções didáticas que favorecem uma aprendizagem criativa e produtiva como: definir os objetivos com a participação dos alunos e estimular a imaginação, curiosidade, criação e reflexão. O método de ensino deve oferecer atividades diversificadas, desafiadoras e que sejam do interesse e cotidiano do aluno, visando ao protagonismo. Os textos devem ser um provocador instigante e abordar mais de um ponto de vista sobre determinado tema é importante, também, que seja oferecida orientação para uma leitura crítica e criativa. Neste escopo, a relação professor-aluno deve ser dialógica, pautada na relação afetiva de confiança

Neste tipo de escola, a avaliação é centrada no exercício de autorreflexão da própria aprendizagem com ênfase no caráter reflexivo, produtivo e criativo dos exercícios. Infere-se, então, que as principais contribuições da Teoria da Subjetividade na Perspectiva Cultural-histórica são: considerar que a aprendizagem é um processo da subjetividade; perceber que a formação

humana dos alunos se constrói e que a educação afetiva se desdobra no desenvolvimento do aluno.

Relatarei agora alguns trabalhos realizados pelos professores, bem como a avaliação e escritas dos alunos.

Ao analisar o poema “No meio do caminho” de Drummond e perguntar aos alunos o que seria “a pedra” no caminho deles, muitos responderam que era a cadeia, no entanto ao serem questionados se não seria o motivo pelo qual eles estavam ali, a verdadeira pedra, examinaram sua própria condição.

Outra tarefa proposta aos estudantes foi a construção de notícia, gênero trabalhado pela docente, a respeito da Semana para a Vida que possibilitou, além da descrição dos trabalhos, a avaliação feita pelos discentes. E aqui fomos nós, professores, que nos surpreendemos com a repercussão e o efeito causado neles. Particularmente, admirou-me as descrições e os relatos da palestra da professora Gina Vieira Pontes, criadora do projeto “Mulheres Inspiradoras”, pois eu mesma fizera o curso e aplicara o projeto na minha antiga escola, mas deixei para desenvolvê-lo na cela de aula no segundo semestre quando eu os conhecesse melhor, justamente por recear a recepção deles.

Transcrevo abaixo alguns trechos de relatos e notícias elaboradas pelos alunos. Para preservar a identidade dos mesmos serão denominados: aluno A, aluno B e aluno C:

Aluno A - As práticas de atividades que tivemos nesses dias despertou emocionalmente habilidade e qualidade na minha vida. Neste lugar de tristeza e solidão é uma terapia nos nossos pensamentos. [...] O testemunho da professora foi demais! História de coragem e perseverança! A minha autoestima melhorou 100% por 100% , a minha confiança de mudar de vida e de opinião melhorou 200 %.

Aluno B - Professores lutam para levar a presos [...] palestras, oficina de teatro e desenho, filme e pintura, desta forma os professores demonstraram o seu carinho e amor pelos internos desta unidade. [...] e com esse ato que a melhor forma de educar é demonstrando o amor e carinho por cada interno.

Aluno C - Apesar de não ter recurso o grupo Entreato já trouxe até mesmo prêmios.

Eu desconhecia a premiação apresentada pelo aluno C, mas em 2017 a escola participou do concurso cujo tema foi “Mais Direitos, Menos Grades” da Defensoria Pública da União (DPU) e recebeu o prêmio de primeiro lugar nas categorias Plano de Sensibilização e Redação IV. Além de outra premiação diretamente ligada ao grupo em anos anteriores.

Reproduzo, conforme os quadros 1 a 7, o resultado da avaliação elaborada pela coordenação e respondida pelos alunos, bem como alguns comentários deles, anônimos.

Quadro 1. Semana de Educação para a Vida - PDFI

AVALIAÇÃO DA SEMANA DA EJA						
ATIVIDADES/CONCEITOS	ÓTIMO	BOM	REGULAR	RUIM	PÉSSIMO	NÃO PARTICIPARAM
PALESTRA: MULHERES INSPIRADORAS	79,77%	17,97%	2,24%	-	-	37,58%
PROF. GINA	50,79%	41,26%	4,76%	1,58%	1,58%	50,35%
FILME: A ONDA	63,35%	32,06%	3,81%	0,76%	-	4,25%
APRESENTAÇÃO: Teatro do oprimido (Eugenio Barba)	77,77%	20,83%	1,38%	-	-	49,64%
PROF. IZAMARA	79,20%	20,79%	-	-	-	28,36%
OFICINAS DE DESENHO: DESENHO INICIAL (Rodrigo e Carolina); DESENHO AVANÇADO (Augusto); TERAPIA: (Valéria)	96%	4%	-	-	-	-
PALESTRA: AUTOESTIMA Psicologia (Leciane)						
MÉDIA DA SEMANA	96%	4%	-	-	-	-

Fonte: própria autora

Quadro 2. Depoimentos com sugestões

Temas que despertem nosso interesse.
Gostaria de outros temas.
Gostaria de ter ido à palestra de autoestima.
Que tenha mais vezes.
Que tenha mais palestras.
Gostaria que da próxima vez tivesse uma palestra sobre ressocialização.
Se possível uma mostra de cinema.
Palestras sobre reintegração social, emprego e moradia.
Precisamos da psicóloga Luciana de novo.
Gostaria de ver mais professores participando, não deixasse por conta de um ou dois só.

Fonte: própria autora

Quadro 3. Depoimentos sobre Filme: A Onda

Tinha que ter mais variedade de filmes.
Foi um filme ótimo. nos mostrou o que a influência de uma pessoa pode causar.
Não gostei, poderia ter sido um filme melhor.
Mostra o fanatismo e o perigo das facções criminosas.
Gostei muito. a temática apresentada mostra que as pessoas podem ser influenciadas e manipuladas.
Poderia ser um filme que falasse sobre a vida.
Não entendi o que o filme quis dizer.
O filme foi ótimo, mas deveria ter pipoca e refri.
Uma lição de vida.
Filme fraco.
Muito bom. pois produz um certo grau de reflexão que nos leva a rever nossos próprios ideais.
Às vezes as pessoas podem lhe dizer algo positivo, mas sua forma de interpretar pode causar um desastre.

Fonte: própria autora

Quadro 4. Depoimentos sobre Palestra: Mulheres Inspiradoras – Prof. Gina

Foi muito bom, pois pude aprender muito com ela.
Foi um bom ensinamento psicológico.
Que mulher inspiradora!
Ótimo. me abriu novas janelas.
Ótimo projeto social.
O Brasil precisa de mais mulheres como a Gina.
Motivação para dar a volta e seguir um novo destino.
Essa palestra nos ensina a tratar melhor as mulheres. elas merecem.
Com a palestra pudemos ver os erros que cometemos e nem sabíamos.
Bom, pois nós refletimos e descobrimos que podemos.
Ótimo porque nos ensina a dar mais valor às mulheres e não tratá-las como objeto.
Professora Gina, achei ótimo sua palestra. aprendi muito sobre respeito para com as mulheres.
Pra mim, ela generalizou a questão dos homens. há mulheres que não gostam que mexam com elas, mas há as que gostam.
Ótimo, pois aprendemos que podemos ser maiores que nossas dificuldades e que nunca é tarde pra recomeçar.
A professora Gina é uma supermulher, isso que é história de superação. ela é uma mulher inspiradora.
Porque precisamos compreender que as mulheres são importantes para nós e têm que ter os mesmos direitos que os homens.

Fonte: própria autora

Quadro 5. Depoimentos sobre Apresentação de Teatro: Teatro do Oprimido - Augusto Boal - Prof. Iza Maia

Boas ideias, com boas referências.
Gostei, pois deu oportunidade a outros internos.
Ótimo, pois interagimos com as pessoas.
Que não apresentem roubos nas peças.
As apresentações foram muito legais.
O envolvimento da plateia desperta mais interesse.
Gostei muito do teatro, muito dinâmico, espero que seja sempre assim.
Gostei. teve a interatividade com a plateia e muitos puderam expressar sua opinião.
Bom. os internos do teatro se dedicam e sabem se expressar.
Ótimo. precisamos de mais teatro.
Muito bom mesmo presos temos muitas pessoas talentosas.
Somos capazes de ser uma nova pessoa.
Ótimo trabalho da professora, mas não curto teatro.
O teatro deveria dar oportunidade a outras pessoas. segundo semestre que são os mesmos internos.
Foi ótimo porque quem quis pode participar.
Relatar mais fatos vividos pelos presos. mortes, roubos, tráfico e as consequências de tudo isso.
Faltou um microfone que funcionasse de verdade.
Foi muito rápido.
Ótimo, pois podemos perceber que temos outras opções.

Fonte: própria autora

Quadro 6. Depoimentos sobre Palestra: Autoestima - Psicóloga Luciana

Eu gostei muito.
Achei muito bom.
Bom. ela alimentou meu ego.
Muito bom.
Podemos ser melhores.
Eu estava desanimado e, agora, minha auto estima aumentou.
Que palestra ótima!
Muitos de nós precisam ouvir a doutora para parar de se vender para esse crime maldito.
Envolvente!
Perfeito, abre nossos olhos para a realidade.
Fiquei com autoestima lá em cima.
Nós precisamos de apoio psicológico. que isso aconteça mais vezes.
Que ela continue esse trabalho incrível.
Choque de lucidez.
Muito interessante, pois ajuda a pessoa a ter um convívio melhor com o próximo.
Faltou ânimo nas pessoas.
Adorei a palestra, refleti muito, poderia ter mais vezes.
A palestra foi ótima, abriu meus olhos.
Psicóloga muito divertida.
Ótimo nos ajuda a pensar o que fizemos de nossas vidas.
Serviu para nos mostrar quanto vale a vida.
Foi ótimo, mas gostaríamos de atendimento individual.
Rever conceitos...

Fonte: própria autora

Quadro 7. Depoimentos sobre Oficinas de Desenho: Desenho Inicial (Rodrigo e Carolina); Desenho Avançado (Augusto); Xilografia (Valderio)

Quero que aconteça mais vezes.
Tem que ter todos os dias.
Ter mais vezes, mais aulas. é uma capacitação para o mundo lá fora.
Ótimo, pois acordamos para o sentido da vida.
Foi maravilhoso.
Deveria ter mais.
Quero mais oficinas de desenhos.
Que experiência boa!
Gostei muito!
Precisamos de mais oficinas.
Descobri novos talentos.
Pessoal da unb foi top demais.
Adorei, ótima aula de artes, espero que tenhamos mais.
Poderia acontecer oficinas permanentes.
Professores muito legais.
Essa oficina deveria ser um curso.
Pouco tempo.
Mesmo na cadeia pude ver que estou vivo e posso ser feliz.

Fonte: própria autora

Considerações finais

Eu não tenho todas as respostas para os questionamentos que me fiz, longe disso, tantas outras indagações surgiram, no entanto, percebo que estamos no percurso significativo, daqueles que nos lembram do porquê escolhemos a profissão. A intenção deste relato não foi exaltar uma escola, nem mesmo seus professores, ainda que mereçam, mas apresentar a mobilização de profissionais que acreditam na Educação como meio de transformar indivíduos e colaborar na reinserção deles, mesmo em condições adversas.

Quando os Direitos Humanos são confundidos com “direito dos manos”, em uma clara referência de que pessoas privadas de liberdade não merecem condições dignas, tampouco educação e ao mesmo tempo presenciamos docentes tão comprometidos e engajados, percebemos que continuar acreditando na transformação e melhoria na sociedade é o caminho. Não somos super-homens, mas não deixamos de sonhar, apesar de todas as adversidades. Fecho este capítulo de um grande livro com as palavras de Paulo Freire, em uma mensagem clara de que não podemos nos eximir diante da educação, não importam as adversidades e situações, o ser humano sonha em ser mais.

E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2015, p. 141).

Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995, p. 119-138.
- BOCK, Ana Mercês Bahia & MELSERT, Ana Luísa de Marsillac. **Dimensão subjetiva da desigualdade social: estudo de projetos de futuro de jovens ricos e pobres**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0773.pdf> Acesso em: 01/05/2018.
- BRASIL. Ministério da Justiça. **Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. Resolução 3, de 11 de março de 2009**. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2009.
- _____. Presidência da República, Casa Civil. **Decreto 7. 626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional de Educação no âmbito do sistema prisional**. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de novembro de 2011b.
- _____. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Justiça. **Recomendação 44, de 26 de novembro de 2014**. Dispõe sobre atividades educacionais complementares para fins de remição da pena pelo estudo e estabelece critérios para a admissão pela leitura. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de novembro de 2014.
- CASTANHO, Marisa Irene Siqueira & SCOZ, Beatriz Judith Lima. **Subjetividade, ensino e aprendizagem: aproximação histórico-cultural em trabalhos acadêmicos**. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a09.pdf> > Acesso em: 02, maio, 2018.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed: Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- _____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo : Paz e Terra, 2018.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjans & GONZÁLES REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural histórica**. São Paulo: Cortez, 2017.
- PEREIRA, Antonio. **A educação de jovens e adultos no sistema prisional brasileiro: o que dizem os planos estaduais de educação em prisões?** Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6657>> acesso em 01, maio, 2018.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Dicionário digital – Linguagem do presídio

 *Gilvan de Pádua Rodrigues **

Resumo: Este relato de experiência apresenta um projeto desenvolvido dentro do sistema prisional de Brasília que surgiu da necessidade dos estudantes em pesquisar palavras no dicionário. Aproveitando a realidade, unimos a tecnologia e a vivência local dos estudantes/presos para desenvolver um dicionário digital com os termos ou gírias utilizadas pelos presos dentro do presídio, identificando seu significado e etimologia quando possível. Dessa forma, conseguimos alcançar o objetivo do aprendizado bem como a oportunidade de ensinar os mesmos a manusear o computador. A modalidade de ensino dentro do sistema prisional é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, estando em um ambiente diferenciado, acaba, por sua vez, trazendo reflexões sociais - como a ressocialização - e ampliando o papel da escola.

Palavras-chave: Educação. Prisional. Ensino. Dicionário. Informática. Tecnologias.

* *Gilvan de Pádua Rodrigues é graduado em Pedagogia, pós-graduado em Educação Prisional e especialista em Informática na Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: professorgilvan@gmail.com.*

Introdução

O projeto foi desenvolvido no Centro Educacional nº 01 de Brasília - CED 01 de Brasília, que atende as seis unidades prisionais do DF. Apenas duas das seis unidades prisionais possuem laboratórios de informática, destinados à utilização da escola, tanto para atividades pedagógicas como para oficinas de qualificação profissional.

A proposta da elaboração do “Projeto Dicionário Digital” partiu de uma demanda observada durante uma aula da turma de 3ª etapa do 1º segmento de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual se deduziu que os estudantes não estavam familiarizados com o uso do dicionário. Foi então que a ideia de criar um dicionário começou a ser cogitada pelos estudantes e tomou forma. Nesse momento, observou-se que havia estudantes/presos que conheciam e tinham contato com o dicionário, mas não o utilizavam por não terem sido orientados corretamente. Havia ainda outros estudantes que conheciam e tinham contato com o dicionário, mas utilizavam de forma imprópria, e também estudantes que desconheciam e/ou não tinham contato com o dicionário. No contexto geral, percebemos certa aversão dos estudantes à utilização do dicionário, seja ela educativa ou para outro fim. Ressalta-se que em algumas unidades prisionais só é permitida o uso de dicionários restrito aos ambientes escolares. Esse fator também foi determinante para realização desse projeto.

A princípio, pensamos em trabalhar apenas com o dicionário, ensinando ao estudante/preso como utiliza-lo. Nesse momento, surgiu a ideia de criar um dicionário único e individual com cada estudante. Por sugestão da turma, foi definido que seria confeccionado um dicionário com as expressões mais usuais no contexto do sistema prisional. A proposta encontra ressonância em Paulo Freire (1979), por se tratar de uma turma de EJA a qual preconizava que para ensinar o adulto é preciso partir de sua vivência, pois assim facilita o ensino-aprendizagem. Dentro das prisões, é comum a utilização de palavras ou frases para identificar um objeto ou uma ação. Para os internos essas palavras ajudam na comunicação, criando um linguajar próprio, uma cultura diferenciada. A linguagem no sistema prisional varia nos presídios, mesmo sendo em uma mesma região, como em Brasília, em unidades diferentes, existem significados diferentes às palavras dentro dos diversos presídios. Essa diferença linguística é observada em todo país, influenciada pela regionalização. Essas expressões próprias definem a personalidade do grupo. Nesse sentido, a língua constitui uma forma de construção da identidade. Foi observado que alguns ficaram receosos em expor determinadas palavras, alegando possuírem significados sigilosos. Mas, após uma conversa de sensibilização conseguimos a participação de todos e autorização do uso das palavras no dicionário a ser confeccionado.

A construção do dicionário passou a fazer sentido e, consequentemente, os estudantes demonstraram entusiasmo e ficaram motivados para a realização da atividade. O projeto teve início com a realização de uma pesquisa das frases, gírias e palavras utilizadas no presídio como forma de diálogo. Como se tratava de um assunto que eles conheciam bem, a participação no desenvolvimento do trabalho foi bastante relevante.

Após a primeira semana percebemos que poderíamos

ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem com a utilização do computador, já que havia um laboratório de informática que poderia ser utilizado pelos estudantes/presos. Logo, os dados coletados seriam inseridos no computador e posteriormente transformados em um dicionário digital. Segundo Paulo Freire (1979), o papel do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos.

Interação com o computador

O trabalho foi realizado em três etapas distintas: interação com o computador, pesquisa das palavras com significados diferentes do dicionário e confecção do dicionário digital no formato de slides.

Na primeira fase do trabalho foi realizada uma oficina lúdica com a intenção de apresentar o computador ao estudante. Como a atividade de confecção do slide necessitava que o estudante tivesse conhecimentos mínimos de manuseio do computador, foram criadas situações em que os estudantes iriam explorar esses recursos digitais e, assim, facilitar a elaboração do dicionário.

Apresentamos as partes do computador e suas funções, realizando atividades de ligar e desligar o equipamento, e pequenas criações com o software de elaboração de slides. Observou-se o entusiasmo dos estudantes em estar num ambiente diferente, tendo em vista as opções dentro do presídio serem limitadas. Uma das falas que chamou atenção foi a do estudante PLM¹: “Me senti muito importante com essa atividade, não temos muitas chances de aprender usando o micro, as opções dentro da cadeia são poucas, mas hoje me senti gente de novo” (Trecho da avaliação de encerramento do projeto).

Uma curiosidade nesta fase foi uma pesquisa informal realizada com os estudantes/presos. Dos 26 estudantes participantes do projeto na ocasião:

- Nunca tinham utilizado um computador: 13
- Já haviam utilizado somente em ações básicas: 06
- Tinham computador em casa: 04
- Tinham algum curso básico em computação: 01
- Estudantes/presos nunca tinham visto um computador de perto por estarem cumprindo medidas em regime fechado há muito tempo: 02

Esse levantamento inicial proporcionou conhecimento da realidade necessária para implementação da proposta pedagógica do projeto. Constatou-se que a grande parte dos estudantes não tinha contato com o computador, o que é um fator de relevância e de interesse para os estudantes, proporcionando aulas mais participativas.

Para o desenvolvimento do projeto é necessário prever a utilização de recursos didáticos, que são ferramentas disponíveis no ambiente educacional. Eles incentivam o processo de aprendizagem do estudante, facilitando e enriquecendo a proposta de trabalho. Neste projeto o principal recurso utilizado foi o computador. Além disso, os recursos didáticos auxiliam na compreensão dos conceitos e tornam as aulas mais lúdicas e dinâmicas, servindo como objetos de motivação do interesse em aprender dos educandos, e estabelecendo uma relação de

empatia com o conteúdo, possibilitando o alcance dos objetivos. Souza (2007, p. 111) define que o “(...) recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. No sistema prisional os recursos didáticos são escassos, uma vez que a preocupação maior é com a segurança. Dessa forma, cabe ao professor promover as adaptações necessárias para que qualquer instrumento educacional possa se transformar em recurso didático nesse ambiente.

Pesquisa das palavras do dicionário

Nesta fase os estudantes fizeram a catalogação das palavras que seriam utilizadas na elaboração do dicionário. Veja, no Quadro 1, parte dessas palavras.

No desenvolvimento deste projeto foi necessário trabalhar previamente alguns conceitos, como a ordem alfabética. Para isso, foi utilizado o dicionário como recurso didático de pesquisa. Elaborou-se a catalogação das palavras, verificou-se a existência dessas palavras, e comparou-se o seu significado no dicionário e o seu uso no ambiente prisional. Nesse sentido, reconhecer a estrutura do dicionário e a organização em ordem alfabética foram importantes para a construção do dicionário pelos estudantes. Na fase de compreensão da função do dicionário, percebeu-se que os estudantes já haviam apreendido o conteúdo proposto. O estudante JMS expressou em uma das atividades que “Tinha muita dificuldade em entender como se usa o dicionário, agora consigo descobrir o significado das palavras sem precisar da ajuda de ninguém. E a escola dentro do presídio é uma benção pra quem tem penas longas, sem a escola não sei como estaríamos” (Trecho retirado da avaliação do projeto). A frase do

Quadro 1. Exemplo de palavras e seus respectivos significados

Palavra	Significado
Boi	Banheiro
Brenda	Dieta
Barraco	Confusão
Cobal	Sacola de alimentos
Catimba	Briga no pátio
Fumaça	Cigarro
Bronca	Novo processo
Jega	Cama
Marrocos	Pão
Praia	Piso da cela
Zoião	Ovo
Boi ralado	Carne moída
Caco	Biscoito
Catatau	Bilhete

Fonte: próprio autor

estudante reforça como o objetivo do trabalho foi alcançado. Observamos a mudança no vocabulário dos estudantes, bem como sua melhora no que se refere à relação pessoal e de comportamento. Os objetivos pedagógicos haviam sido alcançados, mas a proposta foi extrapolada, pois os objetivos pedagógicos haviam sido superados e objetivos sociais começavam a aparecer.

Confecção do slide do dicionário digital

Utilizando o computador como recurso didático e o software de criação de slides (Figura 1), os estudantes iniciaram a confecção do trabalho proposto. Com os conhecimentos adquiridos na fase anterior do projeto, eles colocavam as palavras em ordem alfabética e, dependendo da quantidade de palavras para cada letra do alfabeto, criavam os slides.

A interação dos custodiados com o computador facilitou o desenvolvimento do trabalho proposto, no total foram criados 17 dicionários diferentes, visto que as pesquisas foram individuais. As palavras catalogadas pelos estudantes também foram utilizadas por outros professores como fonte de trabalhos pedagógicos e confecção de atividades escolares.

Essa relação do uso do computador proporcionou a muitos dos estudantes/presos uma nova experiência, saindo da usual sala de aula para um ambiente totalmente novo e cheio de possibilidades. Além disso, a utilização das palavras usadas no cotidiano deles foi o diferencial para um trabalho pedagogicamente inovador, o processo de escolarização passou a fazer sentido dentro da realidade desses estudantes na unidade prisional. Projetos como esse são vistos a todo o momento nas escolas pelo Brasil. O fato de trabalhar em um ambiente prisional é o que muda todo o contexto. Deparamo-nos a todo instante com dificuldades pedagógicas e institucionais que nos impedem de realizar o trabalho pedagógico como vislumbramos. Trabalhar no presídio é inspirador e fascinante, mas, ao mesmo tempo, causa frustração em alguns momentos. Por esse motivo faz-se necessário projetos que possibilitem a aprendizagem e socialização nesse ambiente muitas vezes inóspito.

Figura 1



Fonte: próprio autor (foto retirada em uma das aulas de criação do slide)

Conclusão

O projeto começou com necessidade de aprendizado, tornou-se uma proposta ampla, na qual ocorreu interação entre os estudantes/presos pedagógica e socialmente.

Observar a melhoria na autoestima dos estudantes foi um dos aspectos positivos do trabalho, mesmo estando em situação de restrição de liberdade foi uma atividade de maneira prazerosa. Como disse nosso estudante CHPL: “Um momento de alegria que tenho no presídio é a aula na sala de informática. Fico esperando a terça-feira para começar meu estudo e fazer meu dicionário, é o momento que esqueço o lugar que estou” (Trecho retirado da avaliação do projeto).

Outro aspecto que não pode ser ignorado é o fato de o estudante poder utilizar o computador como recurso didático dentro do sistema prisional, pois o contato com o equipamento se tornou uma oportunidade sem precedentes para os estudantes. No presídio, por questões de segurança, a escola não pode usar todos os recursos pedagógicos que estão à disposição em uma escola comum, e, assim, a utilização do computador neste projeto foi um avanço pedagógico e uma possibilidade vitoriosa de atuação diferenciada dentro do contexto prisional.

Com esse projeto os estudantes/presos tiveram uma oficina de informática básica, em que foram introduzidos conceitos sobre informática e conhecimentos sobre a utilização do computador. Preconizando, assim, o que afirmava Moran (2007):

É importante humanizar as tecnologias: [estas] são meios, caminhos para facilitar o processo de aprendizagem. É importante também inserir

as tecnologias nos valores, na comunicação afetiva, na flexibilização do espaço e tempo do ensino-aprendizagem. (p. 38)

Com esse projeto o papel da escola foi fortalecido ainda mais dentro do sistema prisional, que é o de trabalhar os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade e esse conhecimento reflete no processo de ressocialização do estudante/preso. Devemos entender a educação no sistema prisional como um fator transformador do ser humano. Na realização da pesquisa constatou-se que estudantes/presos egressos da escola reincidiram menos do que outros custodiados que não tiveram a chance de frequentar a escola dentro do presídio.

Foram pesquisados 108 estudantes do Centro de Internamento e Reeducação de Brasília (CIR):

- Reincidentes que já tinham estudado no presídio: 08
- Estudantes presos pela primeira vez: 16
- Reincidentes que não tinham estudado no presídio: 84

Esse resultado mostra que a educação no sistema prisional exerce importante função na diminuição da reincidência criminal. É lamentável que menos de 10% dos presos são atendidos pela escola.

Conclui-se que a ampliação do acesso à educação escolar no sistema prisional é um aspecto a ser considerado no processo de ressocialização do custodiado. Nesse sentido, a escola transcende a função educacional e apresenta-se com um campo de atuação mais amplo ao influenciar também no contexto social mais amplo. ■

Notas

¹ Usam-se as iniciais dos nomes para preservar a identidade dos estudantes e por motivos jurídicos.

Referências bibliográficas

MORAN, José Manoel. **A educação que desejamos**: Novos desafios de como chegar lá. São Paulo: Papyrus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: **I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM**: “Infância e Práticas Educativas”. Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2018.

Bibliografia complementar

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. Brasiliense, 1981

RANGEL, Egon de Oliveira. **Dicionários em sala de aula**. Elaboração: Egon de Oliveira Rangel, Marcos Bagno. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 155 p. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/guia-de-mediacao-de-leitura-acessivel-e-inclusiva/arquivos/DicionariosSaladeAula.pdf>. Acesso em 26 de maio de 2018.

■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

■ Projeto de incentivo à leitura e arrecadação de livros literários para a Penitenciária Feminina do Distrito Federal

 *Gislene Silva Fernandes Teixeira **

Resumo: Este relato busca demonstrar a importância da leitura na formação de uma perspectiva de vida para as pessoas com privação de liberdade, baseando-se em experiências vivenciadas enquanto professora de Biologia e Ciências Naturais, readaptada e atuante na biblioteca do Centro Educacional 01 de Brasília - Núcleo de ensino da Penitenciária Feminina do Distrito Federal, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Palavras-chave: Leitura. Privação de liberdade. Penitenciária Feminina do Distrito Federal.

* *Gislene Silva Fernandes Teixeira é professora da Secretaria de Estado de Educação do DF. Contato: dfgislene@hotmail.com.*

Com o objetivo de demonstrar a importância da leitura na formação de nova perspectiva de vida das pessoas com privação de liberdade é que relato neste texto as experiências vivenciadas enquanto professora de Biologia e Ciências Naturais, readaptada e atuante na biblioteca do Centro Educacional (CED) 01 de Brasília - Núcleo de ensino da Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF) - mais conhecida por Colmeia -, vinculada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Para um docente atuante numa biblioteca do sistema carcerário se tornar um bom incentivador da leitura, necessita não somente do conhecimento teórico, mas de uma boa iniciação ao exercício da prática docente e aos meios pedagógicos, para que a prática de leitura possa agir em um eixo de formação de leitores a partir de dois grandes aspectos. O primeiro envolve práticas de leitura sobre assuntos diversos do cotidiano, como política, cultura, educação, gênero, valores humanos, relações humanas, religiosidade etc.. E o segundo envolve práticas leitoras convencionais no contexto de disciplinas básicas como Língua Portuguesa e Estrangeira, História, Geografia, Matemática, Física, etc., que promovam noções elementares para formação de leitores. A atividade leitora é muito salutar no sentido de manter a interna com a mente ativa e incentivar a própria diminuição da pena via atividade educativo-cultural-informacional.

O ato de ler permite a compreensão dos fatos, da história e da vida, tendo papel fundamental na formação da vida, na preparação e no retorno ao convívio social das internas da PFDF. Por isso, a linguagem é um fator primordial no processo de aquisição de conhecimento. Ensinar é um desafio constante, e hoje com os novos meios tecnológicos as pessoas com privação de liberdade podem pesquisar, simular situações, testar conhecimentos específicos, descobrir novos conceitos e ideias para fazer a diferença no trajeto de superação rumo à socialização por meio da leitura.

A primeira atividade que eu fiz foi um Sarau Cultural para o dia das mães, envolvendo todos os professores e as alunas interessadas. Cada turma apresentou duas atividades diferentes como apresentação de teatro, varal de poesias com dedicação às mães, recitação de poesias, cartas, bilhetes, depoimentos, cartazes ilustrativos, biografia de alguns autores. Todo esse trabalho foi planejado e orientado por mim e desenvolvido no pátio da penitenciária com o apoio dos professores. Já estamos na 4ª edição do Sarau Cultural.

Logo após a realização do Sarau Cultural, para despertar o interesse pela leitura, desenvolvi um miniprojeto onde a aluna que mais lesse livros literários num semestre, e que entregasse um resumo da história de cada livro lido, ganharia um kit de produtos de higiene pessoal - com a devida permissão da direção da penitenciária, obedecendo a todos os critérios de segurança. Finalizei o projeto em um ano letivo e o interesse em continuar lendo foi só aumentando, mesmo por aquelas que não ganharam prêmio.

Partindo desse ponto de vista, o projeto "Ler Liberta – Arrecadação de livros literários para a PFDF" pretende arrecadar livros de literatura brasileira e mundial, de ficção, poesia, comédias e romances, além de livros de autoajuda, religiosos, filosóficos e arte. Esse tipo de leitura é capaz de resgatá-las e levá-las a reconhecer a importância da diversidade literária, e

assim fazer despertar o prazer pela leitura e treinar a habilidade de organizar ideias.

A necessidade de realizar a campanha de arrecadação de livros surgiu após ocorrerem as rodas de leitura, onde foi possível verificar a importância, a conscientização e diversos depoimentos dos efeitos da leitura no indivíduo, e principalmente em pessoas privadas de liberdade, que, na maioria das vezes, nunca tiveram interesse ou oportunidade de ler um livro. Consequentemente, as internas tomaram gosto e prazer pelo ato de ler, após as atividades desenvolvidas em salas de aula e nas oficinas de trabalho. Porém, a quantidade de livros existente na biblioteca do núcleo de ensino da PFDF era insuficiente para desenvolver a rotatividade de livros entre tantas internas que não tinham o hábito de ler e que agora, após o incentivo, não ficam mais sem ler.

Percebi que a cobrança das internas por livros diferentes dos que já existiam na biblioteca era muito grande, e como não recebemos verbas o suficiente para adquirir os livros de maior interesse, iniciei, então, o planejamento para a campanha. Para a realização do Projeto de arrecadação de livros foram utilizadas diversas ferramentas para alcançar o máximo aproveitamento dessa atividade, até mesmo porque isso ampliará o acervo da biblioteca do núcleo de ensino e disponibilizando obras literárias para outros blocos do sistema prisional que não têm bibliotecas. A arrecadação se deu até o momento em que atingi um número expressivo de obras literárias (aproximadamente 12 mil livros). Na elaboração e execução do projeto, segui os seguintes passos:

- Pedido de autorização, junto à direção geral da PFDF, para a realização e divulgação da campanha de arrecadação de livros;
- Apresentação do projeto da campanha à direção do CED 01 de Brasília;
- Busca por parceria com pontos comerciais para facilitar a coleta dos livros, em várias cidades satélites do Distrito Federal;
- Construção do banner de divulgação da campanha de arrecadação com o nome e endereço do ponto de coleta das cidades satélites de Brasília;
- Divulgação via banner da campanha de arrecadação de livros nas redes sociais (Facebook, Instagram, WhatsApp e demais redes);
- Divulgação na rede de televisão;
- Busca por todos os livros nos pontos de coleta, semanalmente;
- Seleção dos livros;
- Adequação dos livros conforme regras e PFDF, com a ajuda de uma interna,
- Organização e catalogação dos livros.

Durante o planejamento, listei alguns livros interessantes que serviriam para executar atividades pedagógicas, tais como rodas de leitura, campanhas da leitora do mês, e incentivo ao uso da biblioteca:

- O Alquimista;
- O Código Da Vinci;

- Ela – A Feiticeira;
- O Pequeno Príncipe;
- O Hobbit;
- O Senhor dos Anéis;
- O Caçador de Pipas;
- Travessura da Menina Má;
- Neve;
- Como fazer Amigos e influenciar Pessoas;
- Minutos de Sabedoria;
- Sofrimento e Paz;
- Socorro, preciso de Motivação;
- Terapia do Perdão;
- O Caminho do Guerreiro Pacífico;
- A Viagem de uma Alma;
- Liberte-se do Passado;
- A História Sagrada;
- Livro do Bem;
- A Infância de Jesus;
- A Onda;
- Jesus para Crianças;
- Vida, Ensino, Milagre e Parábolas;
- Porque sou Católico;
- Quem Canta seus Males Espanta;
- Livros do Padre Marcelo Rossi;
- O Encantador de Cavalos;
- O Jardim Secreto;
- Quem me Roubou de Mim?
- Sniper Americano;
- Mãos de Luz;
- Luz Emergente;
- A Jornada para Cura Pessoal;
- Jesus, o maior psicólogo que já existiu;
- O Código da Inteligência;
- O Segredo dos Campeões;
- A Ajuda através do Inconsciente;
- A Voz do Líder;
- Em Busca da Espiritualidade;
- Transformando Suor em Ouro;
- Os Segredos da Liderança;
- O Evangelho, segundo o Espiritismo;
- Os Segredos da Mente Milionária;
- Aprender a gostar de si mesmo;
- A Arte de ler a mente;
- A comunhão com Deus;
- Naufragos, Traficantes e Degredados - as primeiras edições do Brasil;
- A Viagem do Descobrimento - A verdadeira história da expedição de Cabral;
- 108 Reflexões sobre Mudanças;
- O Monte Cinco;
- Divergente - Uma escolha pode te Transformar;
- A Seleção;
- A Herdeira;
- Harry Potter - Edição de Colecionador - Caixa Preta;
- Percy Jackson e os Deuses Gregos;
- Diário de um adolescente apaixonado;
- Insurgente - Uma Escolha pode te destruir;
- O Pequeno Príncipe - Edição completa - versão luxo;
- Box Diário de Um Banana - Edição Atualizada - 7 volumes;
- A Escolha - da trilogia a seleção - Vol. 3;
- Convergente - Uma Escolha pode te definir;
- O Reino das Vozes que não se calam;
- Os 13 Porquês - Conforme a Nova Ortografia;
- A Menina que colecionava Borboletas;
- As Vantagens de ser Invisível;
- A Menina que Roubava Livros;
- A Elite - da Trilogia a Seleção;
- Diário de uma garota nada popular;
- Princesa Adormecida;
- Depois dos Quinze - Quando tudo começou a Mudar;
- Diário de um Banana - Vol. 1 - Um romance em quadinhos;
- Contos da Seleção – O Príncipe e o Guarda;
- Harry Potter e a Pedra Filosofal;
- As Crônicas de Narnia - Volume único;
- Fazendo meu filme 1 - A estreia de Fani;
- Caixa Monteiro Lobato Infantil;
- Diário da Seleção;
- O Livro que faz amar os livros - Mesmo que você não goste de ler;
- O sangue de Olimpo - Serie Os heróis do Olimpo;
- O livro das criaturas de Harry Potter;
- Alice - Aventuras de Alice no país das maravilhas & através espelhos e o que Alice Encontrou por lá;
- Por lugares incríveis;
- Menina Bonita do Laço de Fita - Col. Barquinho de Papel - Nova Ortografia;
- Clássicos Eternos - 8 Livros;
- A Esperança - Jogos Vorazes;
- Crepúsculo;
- Percy Jackson e o Ladrão de Raios;
- Dilúvio;
- Sombras Prateadas - da série Bloodlines;
- Os mais belos clássicos infantis;
- Diário de uma Banana - Faça você mesmo;
- A Bolsa Amarela;
- O meu Pé de Laranja Lima - 117 Edição, Nova Ortografia;
- 360 Dias de Sucesso;
- Box - Livro das Princesas e dos Vilões;
- De volta aos Sonhos;
- A Joia;
- Dom Quixote - Serie Clássicos Universais;
- Minha biblioteca mais que ocupadíssima - Col. Charlie e Lola;
- Uma Criança Gentil - Um livro sobre o que você e a sua bondade podem fazer - Col. Terapia Infantil;
- O Menino Maluquinho - Nova ortografia;
- Apaixonada por palavras;
- O destino;
- O Poder da Escolha;
- Um diário de um adolescente apaixonado;
- Ansiedade;
- A Arte da felicidade;
- O Monge e o Executivo;

- De volta ao Mosteiro;
- Nunca desista dos seus Sonhos;
- O Futuro da Humanidade;
- Desenvolvendo a Excelência Emocional;
- Eu sou Malala;
- Gibis sob autoria de Maurício de Souza; entre outros.

Os livros que foram recebidos e não estavam de acordo com as normas de segurança apontadas pela direção do Presídio, foram adaptados pelas alunas, como, por exemplo, os de capa dura e capa preta. Livros jurídicos desatualizados são reciclados e os atuais ficam à disposição para consulta, na biblioteca. Livros com apologia ao sexo e ao crime, dentre outros com temas impróprios, foram descartados.

Nesse sentido, é de extrema importância a atuação da biblioteca do núcleo de ensino da Colmeia, em dois turnos atendendo aos três segmentos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), na preparação e intervenção das internas estudantes e não estudantes, com incentivo à leitura e escrita. A metodologia usada foi, em primeiro lugar, fazer um diagnóstico, em sala de aula, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, para averiguar as internas que liam e quais os tipos de leitura elas preferiam. Apresentei a elas os títulos existentes na biblioteca e propus um desafio a todas as internas estudantes e as não estudantes que frequentam o núcleo de ensino, trabalhando nas oficinas. Como a maioria delas não tinha o hábito de ler, deixei livre a escolha do livro, conforme as obras disponíveis no acervo da biblioteca. O resultado dessa intervenção literária foi muito positivo, pois as internas corresponderam às minhas expectativas: leram muitos livros, elaboraram de forma bastante criativa seus resumos e, por fim, transformaram-se em verdadeiras leitoras. Motivo pelo qual me levou a fazer a campanha de arrecadação

de livros literários em todo o Distrito Federal, sensibilizando positivamente a sociedade brasileira, ao ponto de atingir o objetivo de passar inicialmente de um acervo de 1.500 obras para mais de 12 mil livros literários. Nesse processo de acompanhamento das alunas é que se percebe a importância da leitura na preparação e formação de novas atitudes e pensamentos para pessoas com restrição de liberdade. Pois, estando conectadas à leitura nesse ambiente carcerário, as internas mudam o comportamento agressivo, se comunicam melhor com as pessoas que estão lá, além de adquirir conhecimentos e melhorar a escrita. A literatura pode proporcionar a liberdade e o prazer em viver, e mudar a sua história de vida.

Com o objetivo de não deixar apagar a paixão pela leitura, a campanha de arrecadação de livros literários, através do projeto “Ler Liberta – campanha de arrecadação de livros literários para a PPDF” veio com sucesso total para aumentar e atualizar o acervo da pequena biblioteca do núcleo de ensino da Colmeia, além de possibilitar e contribuir com novas perspectivas de vida ao sair da prisão e retornar ao ambiente social e familiar.

Cada interna é avaliada constantemente pela escolha e pela quantidade de livros lidos mensalmente. E, após a campanha, com a diversidade de obras literárias disponíveis na biblioteca, o interesse pela leitura aumentou 100%.

Foi um projeto de extrema necessidade e relevância para a execução do meu trabalho no dia a dia, mas deixando de lado as dificuldades e analisando o leque de oportunidades e novas experiências que surgiram após adquirir mais de 12 mil livros literários para a ampliação da biblioteca já existente e a construção de novas bibliotecas em outros blocos do presídio, sinto-me realizada. O desafio ainda continua, pois após a montagem dos novos espaços de leitura em outros blocos, preciso iniciar o resgate de novas internas ao projeto de leitura. ■

[illegible]

[illegible]

Ao telefone...
Ei! Meu trabalho com você não terminou...
Volta! Ainda há tanto para lhe falar...
Entre gramática, textos, e poesias podemos descobrir que o mundo ainda vale a pena.
Que respeitar a vida é a principal maneira de ser feliz.
Que bicho pássaro e bicho homem não nasceram para viver enjaulados.
Que a família, os amigos, o planeta precisam da nossa comunhão.
Ah! Você foi para lá?
Está na rua?
Não se esquece das nossas conversas na sala de aula...
Dos risos contidos, disfarçados para que o sistema não perceba que naqueles pequenos momentos de aula nos divertimos juntos.
Que conseguimos, apesar de tudo, ultrapassar a barreira psicológica dos muros e grades neste curto período de convivência.
Queria-te aqui para ensinar e aprender mais com você.
Mas quem é professora melhor que a vida?
Retira dela o que há de bom!
Abandone os sentimentos ruins!
Tudo bem... Sei que precisa ir...
Faz-me um favor?
Não volte!

Renata Moura Duarte



Secretaria de
Educação

**GOVERNO DO
DISTRITO FEDERAL**

Secretaria de
Educação

**GOVERNO DO
DISTRITO FEDERAL**