

Francisca Carla Santos Ferrer (Org.)

Claudia Pinheiro Nascimento (Org.)

A SALA DE AULA ENQUANTO LABORATÓRIOS DE DOCÊNCIA

Coleção: Ensino e Formação Docente

1ª Edição

**A SALA DE AULA ENQUANTO
LABORATÓRIOS DE DOCÊNCIA**



Centro Universitário UniProjeção

Reitor

José Sergio de Jesus

Pró-Reitor

Jonathan Rosa Moreira

Conselho Editorial

Carlos Eduardo Bezerra

Daniel Correia Camurça

Francisco Thiago Silva

Thalita Coelho Dantes

Viviane Machado Caminha

Francisca Carla Santos Ferrer (Org.)
Claudia Pinheiro Nascimento (Org.)

A SALA DE AULA ENQUANTO LABORATÓRIOS DE DOCÊNCIA

Coleção
Ensino e Formação Docente

Copyright © da editora Projeção

1ª. Edição: 2020

Editor-chefe: Francisca Carla Santos Ferrer

Diagramação: Fabrício Vieira de Santana

Capa: Danilo Alves e Fabrício Vieira de Santana

Revisão: Os autores

Impressão e acabamento: Gráfica AlphaGraphics

Coleção: Ensino e Formação Docente

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO
NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

37

A Sala de Aula Enquanto Laboratórios de Docência / Ana Cristina de Castro... [et al.] ; organizadores, Francisca Carla Santos Ferrer, Claudia Pinheiro Nascimento - Brasília: Editora Projeção, 2020. 119 p. 21 cm.

ISBN 978-85-60475-10-0

1. Educação 2. Ensino 3. Docência I. Ferrer, Francisca Carla Santos.
II. Nascimento, Claudia Pinheiro III. Coleção

CDU 37

SUMÁRIO

PREFÁCIO	09
-----------------------	-----------

FORMAÇÃO DOCENTE: LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	11
--	-----------

Ana Cristina de Castro

A GEOGRAFIA FÍSICA NA SALA DE AULA: ALGUMAS OUTRAS PALAVRAS.....	23
---	-----------

André Souto Rezende

CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA ÚTIL: MUTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO E A DINÂMICA DO ENSINO ESCOLAR	31
--	-----------

Camilla Cristina Silva

ESQUECIMENTO E REPRESENTAÇÃO EM UMA CINEBIOGRAFIA DO SÉCULO XX. O CINEMA NA SALA DE AULA.....	43
--	-----------

Francisca Carla Santos Ferrer

Adriana Kivanski de Senna

Júlia Silveira Matos

A EDUCAÇÃO COMO ÁREA DE EXTENSÃO ENTRE A UNB/FGA E AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO	57
---	-----------

Venícus Juvêncio de Miranda Mendes

Josiane do Socorro Aguiar de Souza Oliveira Campos

Maria Vitória Duarte Ferrari

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DE JUNÇÃO.....	77
---	-----------

Vivina Amorim Sousa

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEF 14 DE TAGUATINGA – DF	87
---	-----------

Yuri Figueiredo de Farias

Claudia Pinheiro Nascimento

PREFÁCIO

Os desafios da docência no século XXI perpassam por três grandes eixos: a construção e socialização do conhecimento, a valorização do processo de aprendizagem e a formação de profissionais competentes e cidadãos, responsabilidades estas associadas a figura do professor, que assume o papel não somente de facilitador do conhecimento mas, sobretudo, de pesquisador, que tem a sala de aula como laboratório de docência.

Diante disso, este livro tem como objetivo demonstrar a partir de práticas pedagógicas como a pesquisa tem sido desenvolvida em sala de aula, a partir de relatos de experiências na formação docente superior. Para alcançar tal objetivo o livro divide-se em sete capítulos que perpassam por diferentes áreas de conhecimento, buscando a construção de um conhecimento interdisciplinar, um intercâmbio mútuo e a integração recíproca de várias ciências, a fim de propiciar a associação de diferentes áreas em torno de um mesmo tema.

No primeiro capítulo **A formação docente: Leitura Literária e Práticas de Textos na Educação Superior** da autora Ana Cristina de Castro busca-se compreender como a leitura e as práticas de produção de textos acontecem na educação superior.

O segundo capítulo do autor André Souto Resende pretende demonstrar como o ensino da Geografia Física acontece em sala de aula a partir dos relatos e experiências da docência.

O capítulo **Construindo uma História Útil: Mutações do Tempo Histórico e a Dinâmica Escolar** da autora Camilla Cristina Silva visa compreender a importância do ensino da História na contemporaneidade.

O quarto capítulo **Esquecimento e Representação em uma Cinebiografia do Século XX. O Cinema e a Sala de aula** das autoras Francisca Carla Santos Ferrer, Adriana Kivanski de Senna e Júlia Silveira Matos busca analisar como o cinema pode ser utilizado como recurso didático e o papel do professor neste processo.

O capítulo **A Educação Como Área de Extensão entre a UNB/FGA e as Escolas Públicas do Ensino Médio** dos autores Venício Juvêncio de Miranda Mendes, Josiane do Socorro Aguiar de Souza Oliveira Campos e Maria Vitória Duarte Ferrari objetiva compreender a transição do ensino médio para o ensino superior e seus desafios no processo de ensino-aprendizagem.

O sexto capítulo **A prática docente no Ensino Superior: os desafios de aprendizagem de uma turma de junção**, de autoria de Vivina Amorim Sousa buscou relatar as experiências da aplicação de atividades de pesquisa em uma turma compartilhada.

E por fim, o capítulo de autoria de Yuri Figueiredo de Farias e Claudia Pinheiro Nascimento, intitulado **A Educação Inclusiva no Ensino da Geografia: Uma Análise a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental do CEF 14 de Taguatinga – DF** apresentou como objetivo **analisar** as contribuições diretas da Geografia na perspectiva da Inclusão Escolar a partir das experiências vividas enquanto residente do Programa Residência Pedagógica no CEF 14 de Taguatinga.

Sendo assim, a partir da transição entre os paradigmas tradicionais e os novos paradigmas do processo de ensino aprendizagem atual o livro busca refletir sobre a experiência de aprender, identificando os procedimentos necessários no processo de aprendizagem, suas potencialidades e limitações, apontando para uma prática pedagógica centrada na lógica do desenvolvimento de competências e habilidades, onde a sala de aula aparece como um instrumento para a realização das pesquisas.

FORMAÇÃO DOCENTE: LEITURA LITERÁRIA E PRÁTICAS DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Cristina de Castro

Introdução

No mundo contemporâneo, a literatura tem servido como um instrumento poderoso de instrução e de educação que do ponto de vista curricular, caracteriza-se como equipamento intelectual e afetivo. Os valores preconizados socialmente são vistos nas manifestações da ficção, da poesia e da dramaturgia. Neste contexto, se insere a importância da literatura que deveria ser entendida um direito básico do ser humano, porque pode afirmar e negar, propor e contrapor, apoiar e combater, dando-nos a possibilidade de vivermos os problemas de forma dialética. Neste viés, aparece como instrumento indispensável ao homem, porque são formas de representações da manifestação humana em tempos e espaços diversos, estando presente em cada um de nós, em todos os níveis e modalidades: o analfabeto ou o erudito, as anedotas, os causos, as histórias em quadinhos, os noticiários policiais, as canções populares, as modas de viola, o samba carnavalesco, os romances, as novelas, a ficção toda manifestações que envolvem a vivência e relações humanas. (CANDIDO,2004)

É no espaço da escola, que o ensino da Língua Portuguesa deve possibilitar para os estudantes as aprendizagens significativas quanto à literatura, à leitura e às práticas textuais. Como também, promover a competência comunicativa, com ênfase nas capacidades de se expressar adequadamente, seja na forma oral ou escrita, ler e escrever proficientemente, a fim de “ resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena do mundo letrado” (BRASIL,1997).

Além disso, a função social do ensino da língua na escola, deve contemplar o trabalho didático com foco nos gêneros textuais, articulando-se

com a oralização, leitura/escuta, escrita/produção textual, análise linguística/ semiótica, tendo em vista que os saberes originados em cada uma dessas práticas de linguagem se relacionam diretamente com a compreensão de mundo da criança, bem como utiliza os diversos gêneros textuais, a fim de diversificar e ampliar situações de letramento em suas nas práticas sociais (Distrito Federal, 2018).

É válido ressaltar que as práticas de leituras canônicas, muito frequentes nas escolas, não traduz a realidade plural existente no país, tal como, contradiz a política nacional de leitura em vigor no Brasil, representada pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola –PNBE, o qual oportuniza milhões de estudantes das escolas públicas municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal, da educação básica, o acesso aos acervos de títulos de obras com ênfase em diversos gêneros literários, como: contos, crônicas, romances, poemas e histórias em quadrinhos, de diferentes autores e regiões do país e do exterior, promovendo dessa forma o acesso ao livro e a literatura (MAIA, 2010).

Nesta direção, Mesquita (2011) entende que a literatura possui um papel fundamental na vida das crianças, uma vez que oportuniza aprendizado e o crescimento intelectual, entretanto é importante oferecer oportunidades de leitura convidativa, e não impositiva, a fim de que a criança possa desfrutar do prazer e do gosto pela leitura. Sendo assim, a literatura se apresenta no imaginário infantil, por meio do seu caráter lúdico-mágico que possibilita a criança entender e viver melhor a vida.

Ensinar a criança a ler e a escrever na escola não é tarefa fácil, visto que são muitos os desafios, caminhos e des(caminhos) que perpassam os processos de alfabetização e letramento na Educação Básica. Diante do contexto apresentado, este estudo promove o debate sobre o ensino da língua na escola, a leitura literária e práticas de textos, a formação do leitor, a formação do professor e a função social da escola quanto ao ensino da língua materna, a fim de formar leitores- escritores, críticos e pensantes sobre suas vivências sociais, econômicas e culturais.

No contexto da formação docente, o estudo apresenta um recorte das ações pedagógicas desenvolvidas no curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIPROJEÇÃO, com ênfase na formação do professor-leitor-pesquisador, quanto às práticas do ensino e metodologias da Língua Portuguesa voltadas ao Ensino Fundamental I - Anos Iniciais.

Ensino e leitura literária na Educação Básica

Neste capítulo, abordaremos as questões que se inserem o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, especificamente, na modalidade dos Anos Iniciais, voltadas à formação de leitoras, por meio das práticas de leitura, literatura e de produção de textos, durante os processos de alfabetização e letramento nas salas de aula das redes públicas e privadas de ensino.

É bem comum escutarmos na sala dos professores das escolas públicas e privadas de ensino, angústias e reclamações sobre as dificuldades dos estudantes para os processos de aquisição da leitura e da escrita. Sem a pretensa intenção de apresentar modelos ou acrescentar teorias, temos por finalidade apenas uma reflexão sobre “ Qual é o objetivo do ensino da Língua Portuguesa na escola? Qual é o papel da escola e do professor nos processos de ensino e aprendizagem da língua materna?

Para iniciarmos o diálogo, entende-se que o domínio da língua possui uma relação intrínseca com a possibilidade de participação social do indivíduo, pois é a partir dela que o homem se comunica, recebe e emite informações, expressa e defende suas opiniões e pontos de vista, constrói e compartilha suas percepções de mundo e produz conhecimento. Neste viés, faz-se necessário um projeto educativo que se comprometa com a democratização social e cultural da escola, visto que sua responsabilidade é garantir o acesso aos saberes linguísticos necessários para a formação a formação de todos os sujeitos que dela participam (PCN, 1997).

Em relação aos processos educativos a leitura tem como objetivo a formação de leitores competentes e, por consequência, a formação de escritores, visto que a possibilidade de produção de textos eficazes, origina-se na prática da leitura como espaço de construção da intertextualidade e das fontes de referências modalizadoras. Nesse sentido, a leitura serve de matéria prima para escrever, sobretudo, o que escrever. Em outros contextos, contribui para direção de modelos que nos permitam entender: como escrever (BRASIL,1998).

Nesta perspectiva, a leitura literária caracteriza-se como um ato formativo e deve ser compreendida como a expressão dos valores culturais. Essa ideia parece óbvia, à medida que se compreende a necessidade de abordagem quanto aos aspectos sociais e expressões textualizadas dentro

de um corpus literário que possa garantir, o valor da arte como objeto de discussão sobre as percepções de mundo e dos valores culturais transmitidos socialmente (PEREIRA, 2017, P.113).

Para Ribeiro (2017), a compreensão do texto precisa ser alcançada por meio da leitura crítica que imbrica nas percepções das relações entre o texto e o contexto. Além disso, implica nas vivências efetivas em que os sujeitos são estimulados, aguçados, buscando em suas memórias, experiências de vida, a compreensão crítica sobre a importância do ato de ler para a constituição do leitor e do provocador de leituras.

Neste contexto se insere o papel do professor, Silva (2013) reitera que todo professor é um professor de linguagem, visto que o processo de interlocução é exercitado nas práticas presentes nos diversos grupos sociais. Por meio da linguagem, é possível as manifestações das ideias, dos pensamentos, que podem mudar as representações da realidade. Sendo assim, as interações sociais são condições para se desenvolver a linguagem oral e/ou escrita a qual o indivíduo se apropria do sistema linguístico.

Em relação à leitura literária e às práticas de textos nas escolas, faz-se necessário o docente mediar os processos de aprendizagem do estudante-leitor em formação, a entender para que “serve” a leitura, levando-o a percepção da função social da leitura (BORTONE, 2012). Ainda a mesma autora, entende a importância de trabalhar os gêneros textuais, visto que constituem uma ferramenta pedagógica para o ensino da língua materna. Nesse sentido, a leitura dos diversos gêneros textuais (orais e escritos) são caminhos potencializadores para entender como “agimos” e “pensamos” no e sobre o mundo.

Soares (2004) ressalta que os processos de aprendizagem da língua serve como ponto de discussão há várias décadas, isso envolve as facetas das aprendizagens, a saber: a faceta fônica, pautada no desenvolvimento da consciência fonológica, fundamental para que a criança tome consciência da fala como um sistema sonoro e a escrita como sistema de representação desses sons (grafema-fonema); a faceta da leitura fluente identificação das palavras e sentenças; a faceta da leitura que exige ampliar o vocabulário, bem como o desenvolvimento de habilidades como interpretar, avaliar, inferir dentre outras; a faceta da identificação e da utilização adequada de diversas funções da escrita, dos diferentes tipos de textos e

gêneros textuais. Nesta direção, cada faceta é importante e exige metodologias de ensino específicas, visto que são baseadas nas teorias das aprendizagens, princípios fonéticos e fonológicos, linguísticos, psicolinguísticos, sociolinguísticos.

Ainda a mesma autora reitera que a alfabetização e o letramento nos processos de aprendizagem inicial da escrita são indissociáveis, simultâneo e interdependentes, ou seja, a criança alfabetizada constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico, e em situações de letramento, ela desenvolve habilidades e comportamento do uso da escrita nas práticas sociais. Nesse sentido, alfabetizar letrando é, sem dúvida, caminhos para superação dos problemas nas etapas de escolarização na educação básica.

Leitura Literária: Dos saberes aos fazeres da prática docente

A construção do projeto de leitura e das práticas docentes com ênfase de aplicação na Educação Básica, visou promoção de processos de ensino-aprendizagem em relação ao estudo da Língua Portuguesa voltado à modalidade de Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Fundamentou-se nos aspectos teóricos e práticos da alfabetização e do letramento, durante as aulas de Fundamento e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (FMLP) no Campus P12 em Sobradinho, foi apoiado pela coordenadora do Curso de Pedagogia e vice-diretora do Centro Universitário Projeção – UNIPROJEÇÃO, a professora Maria Sunes de Jesus, em todas as suas fases de construção e aplicação, durante o período de 2011 a 2018, nas redes pública e privada do ensino básico.

O referido projeto enfatizou o estudo das concepções da língua e da linguagem, pautados nos pressupostos da linguagem e uso da língua materna como ação, atividade e participação social, o uso da língua escrita em seus usos e formas, diferentes gêneros textuais, traduzindo os processos de leitura e de formação de professores-leitores e estudantes-leitores que atuam ou estudam na modalidade de ensino dos Anos Iniciais.

A proposta central pautou na contação de histórias, como também na aplicação das práticas de alfabetização e letramento usando os diversos gêneros textuais, com ênfase em três objetivos de ensino, a saber: apresentar os projetos de leitura desenvolvidos no Curso de Graduação de

Pedagogia aos professores e alunos da Educação Básica; exercitar com os estudantes da faculdade PROJEÇÃO a mediação do processo de ensino e aprendizagem e aquisição da leitura e escrita para Anos Iniciais; valorizar a diversidade cultural e linguística da Língua Portuguesa.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a construção e etapas de execução do projeto de leitura na sala de aula, foram desenvolvidos durante os semestres letivos nas aulas da disciplina Fundamento e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa (FMLP) orientados pela professora Ma. Ana Cristina de Castro.

Ação	Procedimentos	Escolas parceiras	Ano de aplicação
1. Preparar o plano de aula	Elaborar roteiro e cronograma de construção dos planos de aula.	Colégio Projeção Taguatinga	2011
	Dividir a turma em grupos de estudo.	Colégio Projeção Taguatinga	2012
	Orientar os grupos sobre a elaboração dos planos de aula.	Colégio Projeção Taguatinga	2013
	Aplicar os planos de aula durante as aulas da disciplina FMLP para validação do professor.	Colégio Projeção Taguatinga	2014
	Apresentar o projeto de leitura nas turmas dos Anos Iniciais do Colégio Projeção Sobradinho.	Colégio Projeção Taguatinga	2015

2. Avaliação do projeto leitura	Fazer uma discussão com os estudantes sobre as vivências na participação do projeto de leitura para os Anos Iniciais.	Colégio Projeção Sobradinho	2016
	Apresentar a avaliação dos docentes do Colégio Projeção aos grupos de trabalho.	Colégio Projeção Sobradinho	2017
	Divulgar a experiência pedagógica no site da faculdade Projeção.	Colégio Projeção Sobradinho e Escola Classe Basevi/ Lago Oeste	2018

Quadro construído pela autora/2019 – Linha do tempo de aplicação do projeto.

Diante do contexto apresentado, em 2011 o marco inicial do projeto de leitura aconteceu com a primeira experiência pedagógica e visita técnica com os estudantes dos Anos Iniciais no Colégio Projeção de Taguatinga. Esta ação objetivou aproximar os estudantes do curso de Pedagogia à docência na Educação Básica, a fim de trabalhar a importância da formação leitora nos Anos Iniciais, como elemento principal para o processo de ensino e aprendizagem voltados as práticas de leitura e escrita na sala de aula.



Foto: créditos do Colégio Projeção Taguatinga/2011

Outro desdobramento do projeto de leitura ocorreu para além da sala de aula, fomos convidados para contar histórias para crianças pela Prof^a Andrea Ulhoa que ocupava o cargo de Coordenadora de Capacita-

ção e Qualificação na Escola de Fábrica . Este evento ocorreu no dia 12 de junho de 2016, marcando a Campanha de Combate ao Trabalho Infantil, aonde levamos três grupos de histórias, compostos por 18 estudantes do curso de Pedagogia que atenderam cerca de duzentas crianças da comunidade moradoras da região administrativa da Estrutural no Distrito Federal, como também, foram distribuídos cento e vinte livros de histórias infantis durante o evento.



Foto: créditos da autora/2016 – Escola de Fábrica – Cidade Estrutural - DF

Em 2017, mais uma parceria firmada entre o Centro Universitário UNIPROJEÇÃO e a Universidade de Brasília (UnB) na perspectiva do trabalho na formação docente e na Educação Popular. Os estudantes de Pedagogia contaram histórias para crianças de 4 a 10 anos, no Novo Gama - Pedregal - Goiás. Esta atividade pedagógica de ensino, pesquisa e extensão, foi desenvolvida na disciplina Fundamento e Metodologia da Língua Portuguesa – ministrada pela Prof. Ma. Ana Cristina de Castro e a Universidade de Brasília/ Faculdade de Educação (FE) com o projeto de extensão – **LEIA**, orientado pelo professor Dr. Erlando da Silva Rêses.



Foto: Créditos da autora/2017 – Cidade de Pedregal – Novo Gama - Projeto LEIA/ UNB.

O momento de contação de histórias, possibilitou uma experiência singular na formação das estudantes do UNIPROJEÇÃO, visto que conheceu a práxis da Educação Popular, bem como trocaram experiências e aprendizagens significativas com os estudantes de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

Sabe-se que o estudante-leitor desenvolve com maior eficácia as habilidades e competências relacionadas ao ato de ler, compreender e escrever, quando estimulado nos contextos educacional e social. Por outro lado, trabalhar na formação de docente docentes, a importância da identidade profissional do “ professor-leitor-pesquisador”, traduz o fortalecimento das práticas educativas e das aprendizagens significativas que contribuirão para o egresso do curso de Pedagogia, a aplicação dos estudos nos campos teóricos e metodológicos, para o mercado de trabalho e ao longo da vida como professor.

Considerações finais

No cenário da educação superior, especificamente, quanto ao processo de formação do pedagogo, o estudo objetivou apresentar um recorte sobre as ações desenvolvidas na disciplina Fundamento e Metodologia do ensino da Língua Portuguesa (FMLP), a partir das parcerias estabelecidas entre o Centro Universitário – UNIPROJEÇÃO, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF e a Universidade de Brasília (UnB), com ênfase no ensino da leitura, literatura, práticas de texto e formação de leitores na educação básica.

Entende-se que o ensino da leitura literária e das práticas de textos quando bem direcionados pela escola e acompanhados pela família, potencializam caminhos para a formação da criança durante seus processos de aprendizagem na educação básica.

Neste contexto, a escola possui um papel fundamental, nortear os processos pedagógicos que possibilite o estudante a “aprender a apreender” as suas leituras de mundo, ao mesmo tempo em que aprende a leitura da palavra (FREIRE,1989). É no espaço da escola, a partir das relações com os professores e com os colegas de turma, que acontecem as aprendizagens significativas e, aos poucos, superando o desafio de aprender a ler e escrever. Nesta perspectiva a leitura e o mundo da escrita começam a fazer sentido na vida social da criança.

Sendo assim, o estímulo à leitura e às práticas de texto são fundamentais para a formação do leitor. É neste tempo de aprendizagem que a gestão da escola e as mediações da prática docente precisam possibilitar caminhos pedagógicos que permita a criança alfabetizar, letrando.

Aquela velha aula de Língua Portuguesa do “colar” e “copiar”, “reproduzir”, seja no livro didático ou no quadro negro, não atende mais as demandas sociais para século XXI. Parte-se do princípio de que encontramos nas salas de aulas “os nativos digitais” que vivem e interagem na era informação e na sociedade do conhecimento, a partir do acesso a diversos tipos de textos e linguagens midiáticas.

Nesse sentido, o grande desafio da escola é fazer o estudante “pensar” sobre seus processos de aprendizagens seja presencial ou tecnológico, formal ou informal, mas sobretudo que estas aprendizagens sejam significativas para aqueles que ensinam e aprendem no mundo letrado.

É neste contexto que se insere a importância do papel do professor como um mediador, problematizador, inovador, quanto aos processos pedagógicos visando o ensino da língua, sobretudo que potencialize a formação do estudante-leitor-escritor, a partir do acesso ao livro, à literatura, a formação do sujeito crítico, para que de fato, as escolas de educação básica sejam transformadoras.

Referências

BRASIL.Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF,1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONE, Márcia Elizabeth. Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola. ENTRELETRAS, Araguaína/ TO, v.3, n.2, p.192-203, ago/dez.2012 (ISSN2179-3948 –online).

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: Vários escritos. São Paulo: Rio de Janeiro: Duas Cidades / Ouro sobre Azul, 2004. 4^a ed. reorganizada pelo autor. p. 1-10.

DISTRITO FEDERAL. GDF. Secretaria de Estado de Educação. Ensino Fundamental. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. GDF. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Anos Finais.2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam/Paulo Freire. - São Paulo: Autores Associados: Cortez,1989.

MESQUITA, A. 2011. A leitura: um passaporte para a vida. Álabe,3.

PEREIRA, Danglei de Castro. A literatura e a sala de aula: importância e desafios. A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios. Organização: Juliana Alves de Araújo Bottechia. Campo dos Goyatacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

Raído: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD. Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. v.4, nº. 7, Dourados; MS, jan./ jun. 2010, p. 38.

RIBEIRO, Ormenzinda Maria Ribeiro. Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido. A formação continuada na Educação de Jovens e Adultos: cenários, buscas e desafios. Organização: Juliana Alves de Araújo Bottechia. Campo dos Goyatacazes, RJ: Brasil

Multicultural, 2017.

SILVA, Antonieta M. O. de; SILVEIRA, Maria Inez M. Leitura para Fruição e Letramento Literário: Desafios e Possibilidades na Formação de Leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, v. 1, n. 1, 2º semestre 2013. Disponível em: http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf. Acesso em: 10/05/19.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, Ano XVIII, n. 162, mai. 2004.

A GEOGRAFIA FÍSICA NA SALA DE AULA: ALGUMAS OUTRAS PALAVRAS

André Souto Rezende

Introdução

A Geografia, como a maioria das licenciaturas, respira por aparelhos quando se observa o baixo número de professores em formação no país, sobretudo nas instituições particulares, embora especialistas da área econômica apontem a educação como um dos maiores mercados em expansão no século XXI, especialmente na modalidade à distância. Contudo, a baixa remuneração daqueles docentes que atuam no ensino regular e presencial, somando-se a condições exaustivas de trabalho e a falta interesse dos discentes têm contribuído para a evasão escolar também entre a classe dos professores, antes mesmo de conseguirem refletir sobre os reais motivos da desvalorização do ensino no Brasil.

No caso dos licenciados em Geografia, para tentar reverter tal quadro, a sala de aula como laboratório se faz fundamental ao possibilitar um interesse dos estudantes pelo olhar geográfico como uma probabilidade de leitura e compreensão do mundo de maneira crítica e sustentável, inclusive do espaço físico-natural e suas dinâmicas, tendo como referências o lugar e a paisagem, sem fragmentá-los do cotidiano vivido pelos alunos. Só assim, seremos capazes de impulsionar uma visão da inteiração entre os aspectos naturais e artificiais, valorizando, para tanto, a Geografia Física, tão relegada pela maioria dos professores da educação básica.

Deste modo, este capítulo propõe refletir sobre a Geografia Física como base na experimentação em sala de aula pode expandir o interesse dos estudantes a partir do leque de temas propagados pelos canais midiáticos na atualidade, mas sem submeter-se a um discurso jornalístico, ou seja, pautando-se pelas categorias de análises teóricas da Geografia esta-

belecidas para fomentar o ponto de vista científico expressivo e, no fim, aproximar a vivência e a teoria numa articulação dialética, contribuindo para que a disciplina possa ser vista como algo que vai além do espaço construído ou da sua recorrente visão militar histórica.

Restabelecendo os laços: Geografia acadêmica e escolar

Primeiramente, é preciso reconhecer a necessidade de uma ponte entre o ensino acadêmico e o escolar, sem esquecer que esta deve se aproximar da realidade dos estudantes, fazendo uso dos conceitos que solidificaram a ciência geográfica. Portanto, que fique claro que não estamos propondo que os professores se comportem como replicadores de atualidades, mesmo diante do pulsante crescimento do discurso ambiental e outros assuntos correlatos à Geografia nas academias e na sociedade. Apontamos exatamente em direção contrária, pois não cabe aos docentes uma submissão ao senso comum que perpassa as diversas mídias e redes sociais em assuntos ligados às mudanças climáticas, uso de imagens de satélites, processos erosivos, alagamentos, enchentes, deslizamentos de terra, queimadas florestais e sistemas de posicionamento global. Compete ao professor, demonstrando que a Geografia Física é muito mais ampla que uma simples temática, seus atributos são plurais.

Para isso, cabe aos educadores rebater a decantação de questões geográficas tratadas de forma rasa e, até, por suposições pelos mais variados meios de comunicação. Devemos, portanto, nos ater à ciência, o que não tem ocorrido, na educação fundamental, e mesmo no ensino médio, exceto quando, nesta fase, o conteúdo os cursos se dobram aos exames de admissão no nível superior, fazendo das aulas uma sequência de maratonas insanas e não reflexivas.

Vale ressaltar que, embora essa intervenção minimize os danos ao ensino médio ao desdobrar-se em temas correspondentes à Pedologia, Climatologia, Geomorfologia, Cartografia, Biogeografia, entre outras áreas, dedicando-se meses para construir, quase que do zero, os alicerces da Geografia Física, não se faz suficiente para uma alfabetização geográfica, pois não tem tempo hábil para se aprofundar nos conteúdos e corrigir as falhas na formação fundamental onde os conceitos foram pouquíssimas vezes cimentados, uma vez que suas ramificações são amplamente desprezadas

nos planos de ensinos, sendo que, nesse ponto, parte da culpa também recai nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, como analisaremos um pouco adiante.

Tropeços e desvios: Uma Geografia sem Norte

Analizando o caso em tela, observa-se que irrelevância aos conteúdos de Geografia Física na Educação Fundamental pode ser aferida a partir de alguns pontos: a má formação dos professores; a falta de materiais didáticos atrativos para a área física da Geografia e por fim, o apego ao senso comum por parte dos estudantes, os quais têm dificuldade para compreenderem os conceitos fundamentais ligados ao cotidiano, tais como o movimento de translação da Terra, as estações do ano ou a simples diferença entre tempo e clima, como bem destacou Rossato e Silva (2007).

Entretanto, o problema mais grave, possivelmente recai sobre a formação dos professores, pois a partir de todos os relatos replicados por tantos outros colegas professores atuando na Educação Básica, constata-se que os docentes, ao se depararem com temas ligados à área física da Geografia, não os leva para os conceitos consolidados dessa Ciência, uma vez que durante a licenciatura não se aprofundaram nos temas por não compreender a interdisciplinaridade exigida para ensino e discussão de tais conteúdos. Fato agravado após começarem a lecionar, quando se limitam ao livro didático como única fonte de pesquisa e parecendo acreditar que este é capaz de substituir o conhecimento docente na construção metodológica que possibilita aos discentes a autonomia na solidificação do conhecimento.

É certo que muitas dessas dificuldades também se devem ao fato que nenhuma outra licenciatura é tão segregada quanto a Geografia ao se pensar na divisão entre a parte Humana e a Física. A ideia que o discurso da separação tenha sido deixado no passado não ocorre na prática, refletindo na educação geográfica presente nas escolas, tornando-a desinteressante para muitos dos professores e discentes. Tal novelo esvazia e enfraquece a importância dessa ciência em seu caráter educativo, sendo que a Geografia deveria ser parte do cotidiano, como reflete Callai (2011):

Fazer a educação geográfica requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia 'passando conteúdos', e procurar com que os alu-

nos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para suas vidas esses conteúdos.

Isto inclui a Geografia Física, tendo em vista que engana-se quem atribua ao surgimento da Geologia, da Meteorologia, da Engenharia Cartográfica, dentre outros ramos do conhecimento, o esgotamento da área ciência geográfica, como bem nos ensina Vesentini (2009):

A Geografia é a única disciplina escolar que une o social com o natural, isto é, a sociedade humana (com sua produção e consumo, suas civilizações, seu perfil demográfico, seus Estados com suas geopolíticas) com o mundo físico (a biosfera com seus ecossistemas, a interação do clima com o relevo, com as águas, com os solos, com a vegetação). A Geografia escolar foi a primeira disciplina a estudar, a incorporar em seus livros e aulas, as temáticas do efeito-estufa, das alterações climáticas – inclusive com explicações sobre micro-climas –, da crescente escassez de água potável, dos tipos de poluição na cidade e no campo, da falta de infraestrutura urbana em certas metrópoles, das mudanças demográficas (crescimento, envelhecimento, tentativas de controle de natalidade ou de incentivos a ela, migrações e preconceitos) etc.

Portanto, é preciso entender que nenhuma dessas outras áreas acadêmicas citadas compõem os currículos escolares nacionais de maneira individual. Cabendo, sobretudo, à Geografia, una e indivisível, aprofundar os objetos de estudos pertinentes e suas categorias de análises para os alunos da Educação Básica. Ressalta-se, entretanto, que o docente de Geografia não pode afastar-se das outras ciências, pelo oposto, deve pesquisar seus avanços e se atualizar constantemente para tornar-se mais crítico e detentor dos pilares da construção espacial histórica de maneira mais ampla.

Neste viés, usando a escola como laboratório, o ensino da Geografia Física na Educação Básica pode aprofundar-se em temas voltados para a preservação ambiental e a compreensão do espaço transformado, questões essenciais para a formação cidadã prevista nos PCN's:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas ao sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais (BRASIL, 1999).

Uma orientação que se encaixa àquela trabalhada por Callai (2013):

A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida.

Por outro lado, a realidade do ensino no Brasil não nos trouxe para essa direção. E para compreender onde perdemos o norte do ensino da Geografia é preciso voltar no tempo, pois bem sabemos que os desmonte da disciplina é histórico, refletindo-se ainda nos dias atuais. Neste giro, basta lembrarmos que para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais são os referenciais do conteúdo, generalizam o ensino de Geografia Física a um tópico chamado de “natureza”, como podemos constatar no trecho em destaque:

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é ‘alfabetizar’ o aluno especialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade (BRASIL, 1999).

Essa não é uma medida adequada, tendo em vista que a alfabetização geográfica, embora viabilize a compressão do espaço natural formado historicamente, continua marginalizada pelos professores da Educação Básica, os quais pareceram esquecer que a discussão quanto ao objeto da Geografia a subverteu a desafios clássicos para afastar um tido caráter descritivo, que em um momento ou outro a maculou, em especial, nos estudos da área física. Infelizmente, por essas atitudes, tal paradigma ainda vive, e tal constatação pode-se ser facilmente aferida a partir da análise dos também dos PCN’s do Ensino Médio, que generalizam todo conteúdo físico ao vago conceito “ambiental”:

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelam em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste Planeta (BRASIL, 1999).

Ora, como então exigir que os alunos valorizem a Geografia enquanto disciplina escolar se as discussões se limitam ao espaço modificado, ao interior da sociedade ou em questões abstratas e sociais que parecem não depender em nada do espaço natural e suas variáveis? Somente isto é cidadania? De que maneira então convencer os discentes quanto à necessidade de preservação ambiental para essa e as futuras gerações, como prevê nossa Constituição em seu artigo 225, quando abre-se mão do ensino da Geografia Física?

A resposta é simples: sem a atribuição de significado, não há princípios de preservação do meio natural.

Feita essa ponderação, compreende-se que, seja no espaço intocado, no campo ou na cidade, é necessário fazer com que os discentes compreendam as correlações geográficas, munidos de sistemas teóricos e práticos experimentados no ambiente escolar. E mais, saibam que o conhecimento deve passar a ideia da mudança, de movimento, não de uma paisagem natural pronta que se modifica apenas pela atuação antrópica. Caso contrário, seria uma pretensão antropocêntrica, para não dizer narcisista, imaginar que a partir do surgimento do ser humano findaram-se as dinâmicas da Terra enquanto espaço físico.

Precisamos atuar na valorização da Geografia, não apenas neste ponto, se não quisermos que ocorra no Brasil algo que houve na França, um dos berços geográficos, onde desde 1980 a disciplina fora abolida dos currículos básicos de ensino, conforme relata Vesentini (2009). Neste sentido, é preciso apontarmos um novo caminho pedagógico que reforce a experimentação em sala de aula como laboratório, utilizando as amostras de temas midiáticos, como o propagado Aquecimento Global e tantos outros presentes no cotidiano dos estudantes, os quais podem viabilizar o ressurgimento da matéria a partir da pesquisa, tendo a escola também como geradora de aprendizagens e o professor como mediador desse processo, ao utilizarem o espaço vivido pelos alunos como ponto de partida para uma leitura globalizada, o qual estimula o próprio lugar e o conhecimento dos próprios discentes.

Deste modo, não basta apenas uma injeção tecnológica ou novos métodos de ensino, antes de mais nada deve-se aplicar uma dosagem das categorias de análise da Geografia em seu espectro amplo, uma renovação do olhar interdisciplinar por parte de todos os envolvidos no ensino-apren-

dizagem, afastando, assim, a reprodução de conceitos defasados que têm subvertidos os docentes da Educação Básica a vislumbrarem o livro didático como única fonte de atualização. É preciso a figura do professor pesquisador, aproveitando inclusive dos conhecimentos físicos e sociais que permeiam os discentes e suas vivências, como assinala Cavalcanti (2005):

[...] tenho partido de alguns pressupostos: na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial, o que confere importância ao ensino de Geografia na escola; os alunos que estudam essa disciplina já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido; o desenvolvimento de um raciocínio espacial conceitual pelos alunos depende, embora não exclusivamente, de uma relação intersubjetiva no contexto escolar e de uma mediação semiótica.

Considerações finais

Sendo assim, é somente com a inclusão de identidade e pertencimento do aluno será possível superar o analfabetismo geográfico ao trazer a prática à sala de aula, ao dito laboratório escolar, aproveitando as reações e soluções que ao se misturarem aos conteúdos midiáticos e temas do cotidiano, criarão uma nova fórmula, capaz de fazer a Geografia renascer.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 3. 133p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências Humanas e suas Tecnologias. PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 104p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CALLAI, H. C. (Org.). Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a.

CALLAI, Helena Copetti. Formação profissional da geografia. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Caderno CEDES, v. 25, n. 66, 2005.

ROSSATO, M. S.; SILVA, da D. L. M. Da cotidianidade do tempo meteorológico à compreensão de conceitos climatológicos. In: REGO, N.; CATROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs). Geografia. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007, p. 103-110.

VESENTINI, J.W. Repensando a geografia escolar para o século XXI. O Ensino da Geografia na Escola do Século XXI. São Paulo, Plêiade, 2009.

CONSTRUINDO UMA HISTÓRIA ÚTIL: MUTAÇÕES DO TEMPO HISTÓRICO E A DINÂMICA DO ENSINO ESCOLAR

Camilla Cristina Silva

Introdução

“Professora, por que eu preciso estudar História?” ou “O que essas coisas que aconteceram há tanto tempo têm a ver com a gente?” ou “Pra quê estudar o passado? Minha mãe disse que quem vive de passado é museu!” Esses são alguns dos questionamentos mais frequentes que professoras e professores de História se deparam diariamente em salas de aula da Educação Básica. Não são indagações recentes. Em 1944, quando escreveu *Apologia da História*, Marc Bloch revelou que a finalidade daquele texto era responder um questionamento aparentemente simples, de um menino com quem tinha muita afinidade, ao genitor: “Papai, então me explica para que serve a história” (BLOCH, 2001, p.41).

Cem páginas depois, em um trabalho interrompido pelo assassinato do autor – membro da Resistência Francesa, fuzilado pela Gestapo em 1944 – Bloch oferece diretrizes para uma metodologia da pesquisa histórica que assume seu caráter científico, mas não negligencia a subjetividade intrínseca na tarefa do historiador ao observar, criticar e analisar o passado de acordo com o seu presente. Nesse processo de escolhas, o ofício historiográfico passa a ser concebido em sua forma mais relacional entre temporalidades, ou seja, na complementaridade entre passado, presente e futuro.

Essa noção de complementaridade precisa ser entendida em diferentes valores de significância. Conforme o dicionário *Aulete*, complementaridade é a “qualidade, caráter ou condição do que é complementar”. Pensando nesse sentido, podemos entender o presente como *permanência* do passado, aquilo que lhe é inerente, bem como o futuro incorporaria em sua

forma as duas estruturas temporais que lhe precedem. Complementaridade é assumida como algo que preserva e prolonga o processo histórico em uma linha temporal expectável. Mas, sabemos que a relação entre estratos do tempo não se dá estritamente em termos de conservação, ainda que um dos pontos principais da crítica que o próprio Bloch inaugura esteja na concepção *acontecimental*, portanto diacrônica, da história.

Sobre essa perspectiva o mesmo dicionário nos traz como um dos significados da raiz da palavra, “complementar”, a sentença “acrescentar algo como complemento a”. Aqui, um novo sentido pode ser atribuído à designação “complementaridade”, que admite transformações no percurso quando algo no espaço temporal pode ser acrescentado. Dessa forma, o *continuum* temporal passado-presente-futuro pode ser apresentado em camadas, entre singularidades e recorrências. Essa condição admite que passados, presentes e projetos de futuro não são estanques, pelo contrário, se movem conforme dinâmicas sociais. Ainda que haja uma pré-condição entre *espaços de experiências* e *horizontes de expectativas*¹, os estratos temporais devem ser também entendidos em sua autonomia, na possibilidade de reversibilidade e diacronia entre eles.

Congregar essas duas acepções para o termo nos permite concordar com o conceito de “regimes de historicidade”, cunhado por François Hartog, e as mudanças entre gerações na forma de lidar com o tempo. Para Hartog, o fim de uma perspectiva otimista para o futuro (própria da Modernidade), desencadeada especialmente pela frustração gerada com o fim da União Soviética e a queda do Muro de Berlim (acontecimentos incontestes de um sentimento de fracasso da retórica comunista), teria gerado uma crise no tempo que tornou o presente o espaço primordial de significado, oprimindo passado e futuro, com caráter de autossuficiência. Isso seria “normal”, conforme o autor, pois em diferentes épocas cada um desses estratos temporais teve um lugar hegemônico na concepção social humana, se organizando em um “equilíbrio sempre provisório e estável”. Nesse sentido, seriam “regimes de historicidade” “apenas uma maneira de engrenar passado, presente e futuro ou de compor um misto das três

1. As categorias meta-históricas “espaço de experiência” e “horizontes de expectativas” foram elaboradas por R. Koselleck para descodificar a “relação interna entre passado e futuro, entre hoje e amanhã”. Grosso modo, sua tese estabelece a necessidade de avaliarmos a articulação entre passados e projetos de futuro, não de forma limitante, mas nas tensões que dela emergem e produzem, assim, o tempo histórico (KOSELLECK, 2006, p. 308).

categorias” em que seria “dominante de fato um dos três componentes” (HARTOG, 2015, p. 11).

Essa discussão tem revolido, há décadas, a teoria da história e a historiografia, impulsionando pesquisas no âmbito da filosofia da história e gerando um vasto e complexo arcabouço sobre o tempo histórico. Porém, ainda muito timidamente, esses debates têm reverberado além das fronteiras da academia, fora da “bolha” intelectual que ainda persiste no isolacionismo dos espaços privilegiados das universidades. Não negamos a extrema importância da discussão, erudita e fundamentada, dos questionamentos sobre crises no tempo e de como recuperá-las na escrita da história, para nossa formação como historiadores. Contudo, acreditamos na necessidade de dar um passo adiante, no sentido de compreender como essas reformulações entre estratos temporais, ou seja, como “regimes de historicidade” devem ser considerados de forma mais ampla no campo do conhecimento histórico, abarcando também reconsiderações no âmbito do ensino de História. Somente assim conseguiremos esboçar algumas alternativas de respostas para as indagações que, quando escutadas, despertam sentimentos angustiantes sobre nosso lugar de fala e nosso papel como professores de História, em um mundo em que a filha de Clío parece ter perdido (quase) toda autoridade.

Ensino de História no Brasil: breve panorama

Desde a Antiguidade Clássica, o ensino das *Humanidades* adquiriu grande qualificação na formação do homem em toda a sua plenitude, pois, ao raciocinarmos sobre a máxima ciceriana – *História magistra vitae*² – seu desdobramento para o ensino estava em oferecer instrução moral aos jovens, tirar lições do passado civilizacional para alcançar a perfeição humana.

Ainda que não mencionassem a história de forma autônoma, gregos e romanos são tidos como “fundadores” da relação do Ocidente com a disciplina. No século XVI, pela primeira vez apareceram nos programas de *Humanidades Clássicas* – reflexo da relação renascentista com o mundo – os primeiros conteúdos especificamente históricos, estudados em esco-

2. O termo pode ser traduzido como: “História mestra da vida”. Cícero adjudicava à história a tarefa de colecionar imparcialmente “exemplos pedagógicos” ao mundo.

las jesuíticas da Europa e da América Portuguesa³. Mas foi somente nos séculos XIX e XX, que se desencadeou o processo de autonomização da História como campo de conhecimento, quando sua institucionalização esteve intrinsecamente vinculada à sua inclusão dentre o rol das ciências.

No Brasil, o ensino de História surgiu coetaneamente ao projeto de edificação do Estado e da Nação. Em um primeiro momento, a política educacional em formação esteve vinculada aos arranjos pós-independência, quando pela primeira vez nessas terras um projeto de ensino de História desvinculado do campo *Humanidades* foi apresentado.

Martim Francisco Ribeiro de Andrada, deputado e membro da Comissão de Instrução da Assembleia Constituinte de 1823, propôs um modelo de ensino desassociado da Igreja Católica, inserindo a educação brasileira no contexto de laicização disposto pelas medidas pombalinas e pela Revolução Francesa. Nesse modelo, organizado em dois graus de ensino, somente no segundo, ofertado a jovens de 12 a 18 anos, História e Geografia seriam incorporadas dentre as disciplinas. Na sua definição, através das aulas de História, o estudante conseguiria “seguir a ordem dos tempos, e ordenar no espaço e no tempo, os fatos e observações diversas que lhe forem transmitidos” e, por esta atividade, constituiria o hábito de “abarcas suas relações e a criar para si uma filosofia da história” (ANDRADA Apud BITTENCOURT, 2018, p. 131). Em sua percepção, metodologicamente, para que o projeto fosse colocado em prática as aulas deveriam ser orientadas por livros de diferentes naturezas: os *compêndios*, organizados para os alunos e os *livros dos mestres*, a serem utilizados pelos professores. Esses últimos contariam com “anotações sobre o método de ensinar, de esclarecimentos necessários para permitir aos professores responder às questões das crianças, às definições das palavras difíceis” (TRENARD Apud BITTENCOURT, 2018, p. 132).

Em 1826, em nova proposta política educacional no Império, o deputado Januário da Cunha Barbosa, definiu o ensino de História em termos mais claros quanto à linearidade, ao considerar que o professor deveria repassar em sala de aula “uma história civil e cronológica” (BRASIL, 1826, p. 152). Ainda que os dois programas tenham sido rejeitados, podemos verificar a influência de ambos na primeira Lei de Ensino Primário, de

3. O primeiro Colégio de Jesuítas fundado em terras brasileiras foi em Salvador, em 1548. Para mais informações sobre a pedagogia jesuítica na colônia, conferir: VILALTA, 2002.

15 de outubro de 1827⁴. Uma década mais tarde, quando foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), prestigiados professores que ali se formaram passaram a ocupar as cátedras dos cursos de História e Geografia da primeira instituição oficial do Estado brasileiro: o Colégio D. Pedro II, no centro do Rio de Janeiro.

Nesta época, definiu-se como modelo de sala de aula aquela que estivesse no centro do prédio, com janelas distantes da rua, evitando assim distrações aos estudantes. Deveria estar disposta da seguinte forma:

No centro, um vasto espaço, dividido em tantos compartimentos quantas aulas deve haver. As preferidas são separadas por tabiques envidraçados. Numa das extremidades há um estrado onde o principal ou o diretor vigia todas as aulas, seis ou oito ordinariamente, contendo cada uma 50 a 60 alunos. Cada aluno está assentado numa cadeira fixa no chão, diante de uma pequena mesa ou escrivaninha com gaveta onde se metem os livros, lápis, réguas, papel, pedras. Um quadro preto, mapas para leitura, cálculo, e geografia, estão suspensos nas paredes. Todos esses objetos, asseados, elegantes, cômodos, estão arranjados com muita ordem. (HIPPEAU Apud OLIVEIRA, 2003, p. 262).

Nesse cenário, o professor de História atuaria em uma disposição específica, orientada pelos manuais do IHGB, embasados em um projeto de formação nacional de exaltação do império. Tendo como um dos idealizadores do ensino de História da época, Joaquim Manuel Macedo, propunha que em sala de aula se exaltasse os Braganças, o império, o hino com as belezas do Brasil, em um claro domínio da história como legitimadora da monarquia. A normatização dos corpos e do ensino estavam presentes no manual do Dr. Macedo, onde primava-se pela postura ereta e pelas “exigências da decoreba por parte de seus alunos, mas sempre utilizando-se da história para legitimar um modelo político” (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 200).

Esse modelo pautado na reprodução automática de datas, nomes e acontecimentos, assim como no sentido de verdade absoluta da História perdurou (e em certas situações ainda perduram) nas experiências escolares. De fato, o modelo mnemônico estruturado no século XIX, ainda que

4. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em 01/09/2019

não se admitisse sua orientação subjetiva, foi pautado na construção de grandes heróis e de um modelo de nação, em que a história se tornava instrumento de poder e legitimação. Regurgitar “numes”⁵ (números e nomes) do passado, sem contestá-los ou questioná-los, pode ter sido satisfatório em um momento que somente um estrato da população – a elite – tinha acesso ao conhecimento que, substancialmente, a representava.

Durante o século XX, mais uma questão torna-se importante para pensarmos na representação da História para os jovens de hoje. Mesmo após a constituição da república o ensino de história do Brasil continuou sendo colocado em nível inferior ao da história da civilização, fundamentalmente amparada em critérios eurocêtricos. Ainda que Manoel Bomfim⁶ tenha produzido uma inovação nesse sentido, conseguindo efetivar seu projeto de estudo das sociedades americanas, esta não se consolidou nos currículos, apenas circulou por algumas escolas nacionais na década de 1920 (BITTENCOURT, 2018).

No pós-Segunda Guerra Mundial, a necessidade de se repensar o conceito de humanidade e as formas de civilização fez com que se projetasse uma nova metodologia de ensino de História, elegendo novos sujeitos e interpretações. Essa proposta de modernização do ensino, com base em novos temas – ainda que não se deixasse de lado o apelo cronológico – só pôde ser colocada em prática no Brasil nos anos 1980. Com o advento do golpe de 1964 e a instalação da ditadura militar – com amplo apoio civil – a educação virou alvo de censura e repressão e os cursos de História e Geografia foram incorporados na disciplina de Estudos Sociais, que poderiam ser lecionadas por profissionais formados nas chamadas licenciaturas curtas. Esse processo, além de esvaziar as discussões historiográficas, sendo considerado o momento em que houve o distanciamento entre o conhecimento produzido na academia e os saberes escolares, a institucionalização da nova disciplina manteve “fundamentos inalterados, permaneceu a primazia dos aspectos políticos, datas, personagens heroicos, batalhas, portanto, a perspectiva da História linear, evolucionista, factual, sem

5. O termo faz referência à reflexão sobre o tempo histórico promovida por Alfredo Bosi (1992).

6. Manoel Bomfim foi Diretor de Instrução Pública no Rio de Janeiro, sendo considerado grande representante da historiografia brasileira. Seus conflitos com também historiador Sílvio Romero, sobre a formação da nação brasileira, geraram grande debate sobre a miscigenação do povo brasileira, a qual Bomfim interpretava como componente histórico da sociedade, recusando as teses racistas do branqueamento social.

grandes mudanças de conteúdo” (NADAI, 1985/1986, p. 110).

Se na década de 1980 os currículos começaram a ser repensados, somente nos anos 1990 e 2000 que projetos realmente emancipadores e representativos das dinâmicas e classes sociais brasileiras foram sendo gradualmente incorporadas nos parâmetros e diretrizes nacionais. A partir de 2016, a dinâmica crescente de conservadorismo social foi sendo transposta à educação, sendo que determinados conceitos e revisionismos reapareceram nos livros didáticos, bem como deixou-se ainda mais claro a perspectiva do tempo histórico capitalista⁷.

No cotidiano escolar, cabe ao professor a escolha dos conteúdos a ministrar, uma vez que (quase) sempre improvável que haja tempo de trabalhar todo o conhecimento definido para os anos dos ensinos fundamental e médio. Esse processo de seleção, formação, discernimento e atualização influencia e orienta as metodologias de aprendizagem. Para um mundo cada vez mais em movimento, tanto do ponto de vista das transformações tecnológicas quanto das relações sócio-políticas que tendem à radicalização – ainda que pareçam ter curta estabilidade – pensar o conhecimento e o ensino da História é primordial para que esta seja considerada novamente útil. Pois, no fundo, para responder sobre sua importância aos nossos alunos e alunas, antes de tudo precisamos responder a nós mesmos: a quem a História, como disciplina, tem servido?

Inquietações da prática pedagógica: Relato de experiência

“Gostava muito de estudar História. É uma sensação de reviver os acontecimentos. Conhecer nossas raízes”. Assim respondeu minha tia, em uma conversa recente pelo aplicativo *WhatsApp*, sobre como era estudar história na sua época. Ela nasceu em 1948, tendo cursado o ensino primário entre os anos de 1960 a 1967. Sempre ouvi de familiares como eles adoravam saber do passado, que História era a disciplina preferida da maioria

7. Analisando a proposta curricular para o Estado de São Paulo, de 2008, Bittencourt (2018) argumenta que a o tempo capitalista como objetivo de ensino hierarquiza períodos de forma a sustentar e enaltecer as dinâmicas desse modelo, no sentido que “a história da Idade Antiga mantém a concepção de sociedade atrasada x sociedade moderna, a História medieval, limitada a uma configuração do feudalismo da cristandade, se interessa apenas pelo seu declínio que propicia o advento da burguesia e do capitalismo mercantil, e a Idade Moderna e a Contemporânea se consolidam pelo triunfo do capitalismo em sua expansão mundial, pelas suas revoluções industriais e pelas guerras mundiais. E a história do Brasil e dos demais países periféricos ao capitalismo continuam sem importância como conteúdos relevantes” BITTENCOURT, 2018, p. 143.

deles, que eram aulas onde a imaginação brotava. No meu caso foi bem parecido. Desde que tive contato com a figura do arqueólogo, nos primeiros anos do ensino fundamental, fiquei deslumbrada com o fato da descoberta de algo que, naquela época, entendia que não mais existia. Só chegava até nós através de vestígios do passado.

Para mim, nunca foi difícil prestar atenção nas aulas, mesmo quando era adolescente e todos os hormônios me desviavam da monotonia da “decoreba”. Sim, do que lembro da minha formação não havia muita dinamicidade, nem uma relação tão clara entre presente e passado que tornasse aos olhos dos estudantes aquele conhecimento útil. Eu amava estudar História porque gostava do passado e ponto! Gostava de escrever, fazer resumos, decorar e escrever nas avaliações tudo que tinha anotado ou lido nos livros. Quase não tinha debate. Também quase não tinha internet, só consigo resgatar algumas cópias de trabalho, porque era assim mesmo que se fazia, plagiando.

Só depois aprendi que História não era só linha do tempo. Em 2018, entrei (sozinha) pela primeira vez em uma sala de aula da educação básica. O processo foi demorado, porque a figura do arqueólogo (transposta para a de historiador, com o tempo) não saía da minha cabeça: era o que eu tinha nascido para ser! Apesar da experiência em pesquisa, não tinha ideia de como era atuar fora dos campos “privilegiados” do saber. Achava que História continuava a ser uma disciplina que agradava a quase todos, ainda mais com a internet, tanta coisa se tornou mais “palpável”. Foi um choque quando percebi que, apesar de alguns “olhinhos brilharem e ouvir de alguns estudantes que adoravam estudar História, era tão recorrente a pergunta: “pra quê eu preciso saber do passado, professora?”

No começo, com toda a insegurança de uma iniciante, achei que o problema estaria só nas minhas aulas, precisava deixá-las mais interessantes. A cada aula testava uma nova metodologia, pensava em algo diferente. Mas, mesmo os alunos mais interessados pareciam não entender a utilidade do conhecimento histórico para suas vidas. Era apenas fascinante saber sobre os diferentes processos de mumificação ou incômodo conhecer a violência da escravidão no nosso país.

Essa matéria tem me inquietado desde então. Não descarto a inexperience para tornar as aulas mais atrativas, mas nos relatos dos colegas

ouço constantemente os mesmos questionamentos. Há alguns anos foi previsto pelos historiadores que o “regime de historicidade” “presentista” contraditoriamente evocou um fascínio pelo passado, transmutado em séries, filmes, novelas e até, seguindo o fenômeno mais recentes, *fake news* históricos. Meios que têm produzido uma verdade histórica que substitui a historiografia e o papel do docente como formador. Nesse sentido, há em curso “um processo de progressiva perda da capacidade orientadora da história” (GUMBRECHT, 2011, p. 26). O que nos tem levado a autoquestionar sobre a possibilidade atual de se aprender com a história, colocando em xeque a própria noção de utilidade para o mundo do presente eterno, em que passado e futuro são “resolvidos” em um click.

A quem deve servir o ensino de História?

Estamos na era da “pressão por estar *up to date*”, em que os processos de atualização constantes passaram a determinar nosso cotidiano, nossas relações, nossa forma de lidar com o mundo. Nesse cenário, a história no formato tradicional – mesmo que não nos conteúdos, mas somente na prática pedagógica – tornou-se um polo de obsolescência. Em pesquisa recente, Mateus Pereira e Valdeci Araújo, cunharam o conceito de “atualismo” para explicar o tipo de dinâmica temporal que se desenvolve no presentismo, quando a dinâmica digital anulou a “diferença entre o tempo vivido e sua atualização e exibição” (ARAÚJO; PEREIRA, 2019, p.38).

É nesse novo contexto que o cotidiano das salas de aula precisa ser pensado. A mudança na postura do professor em sala de aula não é uma discussão nova. O brasileiro mais reconhecido mundialmente hoje, Paulo Freire (1996), trabalhando com a relação educador-educando, alertou para as constantes reflexões e reformulação que a prática docente exige.

Muito já se discutiu sobre o uso das novas tecnologias no ensino de Histórias, cuja frequência de atualização é maior do que humanamente conseguimos acompanhar. Mas, não há o que se questionar sobre as possibilidades que elas nos trazem para tornar a prática pedagógica mais instigante, ainda que muitas não cheguem às escolas públicas do país. Em estudo recente, foram levantadas 3.209 pesquisas de mestrado e doutorado sobre tecnologias digitais no ensino de História, as mais recentes voltadas para a moda “gamificação”.

Contudo, na perspectiva epistemológica, mais uma vez não há uma dinâmica relacional entre historiografia e saber escolar, no sentido de aplicarmos, a partir dos instrumentos teóricos, as relações da sociedade com o tempo histórico à prática docente. Em que sentido? Viver e interpretar esse mundo “atualista”, como formadores, demanda criarmos estratégias para que o conhecimento histórico torne a inconstância quase repressiva da atualidade inteligível e objeto de criticidade.

Não temos um programa definido para (re) possibilitarmos que a História tenha legitimidade, quando o reconhecido é o conhecimento gerado em grupos de *WhatsApp*. No mundo da pós-verdade, ainda mais que antes, precisamos encontrar formas de reverberar o conhecimento histórico e denunciar a manipulação do saber. Uma proposta que temos refletido, e colocado em prática em algumas circunstâncias, é a inversão do conteúdo e a forma de abordá-lo em sala de aula.

Bloch propôs na sua normatização da história que todo conhecimento sobre o passado partia do presente, dos questionamentos que cada historiador fazia a determinados fontes, espaços e recortes temporais. É claro que a desmistificação de que história não é sinônimo de passado precisa ser trabalhada nas escolas. Mas, aprofundando essa dinâmica, sentimos a necessidade de tornar mais inteligível a relação presente-passado nas aulas, de forma que cotidianamente a utilidade da história seja interpretada.

Essa proposta começa na escolha dos conteúdos. O modelo que temos projetado visa, primeiro, interligar presente e passado de forma mais objetiva; e, segundo, requalificar a história do Brasil nos programas escolares. Para essa dinâmica relacional, as aulas partem sempre de uma situação do presente, podendo ser da mais banal à mais chocante, mas que afete os estudantes quando essa pode ser relacionada com outros estratos do tempo. Da mesma forma, a valorização da história brasileira significa criar formas de que essas gerações se sintam representadas e estimuladas a empoderar-se quanto ao seu lugar de fala. Se o presente e a constante atualização moldam as sociedades contemporâneas, nada mais justo reordená-los dentro das dinâmicas escolares.

Ainda que seja um projeto em construção, que parte de uma pequena experiência no ambiente escolar, o compartilhamento dessa abordagem, bem como a discussão aqui referida têm o propósito de dialogar com

interlocutores que, assim como a autora, se viram diante de uma situação de paralisia, por não conseguirem acompanhar os reflexos de um “regime de historicidade”, cotidianamente, em um ambiente moldado por outro tipo de historicidade. Se antes a História servia ao Estado, à glorificação de reis, políticos e do aparato capitalista, hoje precisamos refletir no âmbito da docência como é experienciado o tempo histórico pelos discentes. Pensando nisso, precisamos avaliar também que tipo de representação temporal faz sentido no mundo “atualista”. Posto que, antes de tudo, a História tem serventia à produção de inquietudes nas novas gerações, que as tornem sujeitos na defesa da existência humana.

Referências

ARAUJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. *Atualismo 1.0. Como a ideia de atualização mudou o século XXI*. 2ª edição. Vitória: Editora Milfontes/ Mariana: Editora da SBTHH, 2019, 252p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. *Estudos Avançados*, v. 32, p. 127-149, 2018.

BLOCH, March. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro; Jorge Zahar Ed, 2001, 159p.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAES, A. (org.). *Tempo e História*. São Paulo. Companhia das Letras, 1992, p. 19-32.

GUMBRECHT, H. Depois de “Depois de aprender com a história”, o que fazer com o passado agora? In: Nicolazzi, F.; Mollo, H.; ARAÚJO, V. *Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011, p. 25-42.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013 (Coleção História e Historiografia). 267p.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado. Contribuição semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006, 368p.

NADAI, ELZA. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set.1985/ fev. 1986.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. *O ensino público (1874)*. Brasília: Senado Federal, 2003.

ERES, Marilen Fagundes; SCHIRMER, J.; RITTER, T. S. O ensino de História no Brasil, suas funções e implicações políticas e sociais - Séc. XIX até a atualidade. *Revista do Lhiste*, v. 2, p. 193-209, 2015.

VILALTA, L. C. A educação na colônia e os jesuítas: discutindo alguns mitos. In: Maria Lígia Coelho Prado; Diana Gonçalves Vidal. (Org.). *À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002, p. 171-184.

ESQUECIMENTO E REPRESENTAÇÃO EM UMA CINEBIOGRAFIA DO SÉCULO XX. O CINEMA NA SALA DE AULA

Francisca Carla Santos Ferrer

Adriana Kivanski de Senna

Júlia Silveira Matos

Introdução

O Ensino de História contemporâneo enquanto objeto de conhecimento e pesquisa tem apresentado indicações de uma crise nas relações entre os métodos de ensino e a recepção dos discentes. Nesse sentido, cada vez mais os docentes se voltam para uma ampla diversificação de recursos e materiais didáticos e nessa direção o cinema ganhou um espaço ainda mais amplo do que já ocupava nas salas aula. Isso porque em sala de aula, as novas gerações não possuem lembranças desse tão próximo e ao mesmo tempo distante século XX. Sua memória é mantida pelos registros de suas imagens, livros, filmes e documentários. Os livros didáticos trazem entre seus textos importantes imagens que auxiliam docentes e discentes a percorrerem as memórias e eventos do século XX, mas, essas não são suficientes para a construção de uma memória sobre o passado e principalmente à compreensão de nossas heranças desse tempo remoto na lembrança dos jovens. Portanto, nessa perspectiva, no presente artigo propomos uma discussão sobre a utilização do cinema em sala de aula, não apenas como recurso didático, mas como fonte de reflexão teórica sobre a realidade. Na mesma direção, em um segundo momento apresentaremos a análise do documentário “Nós que aqui estamos, por vós esperamos” produzido e dirigido por Marcelo Masagão. Para tanto, na direção da História contextualista, nos utilizamos dos recursos metodológicos propostos pela Hermêutica de profundidade, com vistas a perceber as relações entre a proposta do documentário e sua potencialidade formativa.

Dessa forma, antes é preciso percebermos que atualmente vivemos em uma sociedade dirigida pelas imagens. Desde a substituição do rádio

pela televisão como principal entretenimento das famílias, os recursos auditivos são lentamente sobrepostos pelos dispositivos visuais. Desde vídeo games, celulares, cinema, internet, redes sociais de relacionamento, em fim, tudo nos é apresentado pela visão, desde a disposição dos produtos no supermercado até as repedidas propagandas de produtos sem utilidade apresentadas nos programas de vendas na televisão fechada.

Nessa perspectiva, nós professores não podemos pensar que na sala de aula será diferente. Nossos alunos também respondem cada vez mais a chamadas visuais e muito menos aos recursos auditivos. Entre utilizar recursos como data-show, cartazes, jogos de computador, internet e por fim e não menos relevante cinema, e uma aula expositiva, dirigida apenas pela fala do professor, a primeira opção é imensamente mais eficaz que a segunda. Claro que os recursos tecnológicos não substituem a explicação do professor, mas como vimos no exemplo da cinebiografia “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, podem ser importantes instrumentos didáticos na sala de aula.

Primeiramente, o professor ao se dispor a utilizar o cinema como recurso didático, não deve pensar que ele por si mesmo é capaz de estabelecer um processo de ensino-aprendizagem, pois, não o é. O professor é a peça chave em todo esse planejamento, pois é ele quem deve estabelecer quais são os objetivos para a utilização desse recurso. Conforme discorreu Vera Lúcia Nascimento;

Na educação podemos e devemos usar todo o tipo de recurso tecnológico no intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o papel do professor é primordial, quando este sabe qual é o objetivo real de suas aulas e consegue contextualizá-la, o aluno aprende melhor sendo um agente participativo, ou seja, um protagonista e não meramente um espectador (NASCIMENTO, 2011, disponível em <http://www.urutagua.uem.br/016/16nascimento.htm>, acesso em 10/04/2011, as 22:21)

Conforme afirmou a autora, o estabelecimento dos objetivos, a seleção do filme e a preparação das atividades é, não apenas função do professor, a parte central para a eficácia na utilização do cinema como material didático. Deve em segundo momento, preparar um texto de apoio para compreensão do recurso e uma atividade de pesquisa ou de análise do filme ou documentário passados em sala de aula, para que se estabeleça um

diálogo entre o teórico e a imagem apresentada, estimulando a reflexão. Também é fundamental que o professor tenha assistido o filme e construído uma análise do mesmo, para poder explorá-lo melhor em sala de aula. Nessa proposta, de acordo com Nascimento;

A utilização de meios como a televisão e mais precisamente o cinema para a ilustração de um determinado tema pode enriquecer o aprendizado e facilitar a compreensão do tema a ser trabalhado. É evidente que a leitura não deve ser desprezada em hipótese alguma, porém, quando o professor traz a proposta de um filme, a maioria dos alunos demonstra interesse em assisti-lo, pois a visualização do que está no livro didático facilita a compreensão (NASCIMENTO, 2011, disponível em <http://www.urutagua.uem.br/o16/16nascimento.htm>, acesso em 10/04/2011, às 22:21).

Assim, devemos perceber que existem três formas de utilização do cinema em sala de aula. A primeira e mais comum, é selecionarmos um filme que se refira ao contexto ou tema histórico que estamos trabalhando em sala de aula e depois juntamente com os alunos assistimos em aula. Essa forma, pode ser cansativa ou até problemática, devido ao tempo e disposição dos alunos a assistir um filme histórico. Por isso, cuidado com esse método. Outra forma, é passar o filme histórico, e ir parando em determinadas cenas para explicar o contexto e o tema apresentado, o que exige a disponibilidade de tempo e preparação dos alunos para essa atividade.

O método normalmente mais eficaz e a seleção de cenas dos filmes que representam imagens, costumes e eventos históricos que estejam sendo trabalhados na disciplina, devidamente gravados em um único DVD e depois passados em pequenos trechos durante as aulas, para exemplificar ou estimular análise do processo histórico estudado. A utilização de pequenos vídeos em meio a aula, juntamente com atividades de análise dinamizam a aula e não se sobrepõe a explicação expositiva, apenas deixam a aula mais interessante.

Mais central do que dinamizar a aula é instrumentar os alunos a uma prática de análise das imagens apresentadas, sejam elas no cinema, televisão ou propaganda. De acordo com Carmo “educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realida-

de, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico” (CARMO, 2003, disponível em: <http://www.rioei.org/rie32a04.htm>, acesso em - 10/04/2011, 18:12). Propiciar ao educandos a oportunidade de análise das imagens que vêem, é, como afirmou o autor, um rito de passagem da alienação para a transformação em sujeitos históricos.

Justamente com esse intuito de manutenção e mais ainda de crítica e análise da memória relativa ao século passado, em 1998, o cineasta Marcelo Masagão escreveu o roteiro, produziu e dirigiu o documentário “Nós que aqui estamos por vós esperamos”.

Esse documentário impactou por sua linguagem crítica e analítica, além de seus recursos de fusão¹, fade-in² e fade-out³. Essa película se apresenta para nós como um documento que testemunha visões de mundo e representações de imagens das lembranças. Essas representações elaboradas pela visão de mundo do autor/diretor estão intrinsecamente ligadas ao seu contexto relacional de produção. Esse contexto, que em filmes de ficção é histórico, o próprio cenário de sua produção, em “Nós que aqui estamos por vós esperamos” é o fundo filosófico responsável pela gestação do argumento central do documentário. Nesse sentido, segundo Marc Ferro, “*O filme é abordado não como uma obra de arte, porém como um produto, uma imagem-objeto, cujas as significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha*” (FERRO, 1976:203). Conforme palavras de Ferro, mais do que um obra de arte, o filme, seja de ficção ou documentário, é rico em significações e por isso, uma importante testemunha de seu tempo.

O compromisso do historiador frente a uma fonte tão rica e múltipla em significados é perceber que sua crítica não pode se limitar aquilo que está no filme, mas a tudo que o “*rodeia e com o qual se comunica necessariamente*” (FERRO, 1976:203). Ou seja, a análise histórica do documento fílmico deve se preocupar com a inter-relação da obra com seu contexto relacional. Mas, além de uma importante fonte para realização de uma “contra-análise do passado”, o cinema também é um recurso didático eficaz. Dessa forma, no presente trabalho objetivamos analisar as relações

1. Consiste na passagem gradativa, com sobreposição de uma imagem para outra.

2. É a gradativa aparição da imagem, a partir da tela escura.

3. É o gradativo escurecimento da imagem até o preto total.

entre o argumento⁴ central de Marcelo Masagão e seu contexto filosófico de produção, como meio para compreender sua reelaboração da memória (lembrança), estabelecimento de sua crítica aos “possíveis esquecimentos” , sua nova representação da trajetória histórica do século XX e finalmente, como esse documentário pode ser utilizado em sala de aula.

O filme:

Em entrevista a Émerson Maranhão para “O povo”⁵, Marcelo Masagão afirmou que seu argumento para a futura redação do roteiro se ancorou em dois pilares: *“O primeiro deles era a banalização da morte, que é um assunto que acho premente hoje dia. Quer dizer, permeou o século inteiro e terminou o século com esse problema ainda, cada vez a vida humana vale menos. E o outro norte que eu tinha era... não era bem um norte, mas era como eu ia contar a história. Resolvi optar em contar a História do ponto de vista de recortes biográficos de grandes e pequenas personagens. A História geralmente é vista como a história dos ‘grandes acontecimentos’, dos ‘grandes homens que fizeram a História’ e tal. O que não é a realidade. Atrás desses dez homens teve um batalhão de pessoas que está de um lado ou de outro fazendo a História com seus sonhos, seus pequenos defeitos, suas pequenas indagações e tal”*. Nessa citação, vemos a preocupação do produtor e diretor com a representação do século XX, como um tempo de morte e de deshumanização do ser humano.

No referido trecho de sua entrevista afirmou que seu argumento era duplamente estruturado no que pretendia demonstrar: a morte e os indivíduos. A morte foi representada pelas imagens do cemitério que inspirou o título do filme que aparecem no início e no filme da película e sua preocupação em representar os indivíduos anônimos é percebida na citação de Cristian Boltanski que diz: *“Em uma guerra não se matam milhares de pessoas. Mata-se alguém que gosta de espagete, outro que é gay, outro que tem uma namorada. Uma acumulação de pequenas memórias ...”*. A partir dessa citação o autor relacionou os eventos do século XX com as histórias individuais, como a trajetória da família Jones, que teria morrido em diferentes guerras.

4. É a idéia trabalhada sobre a qual se desenvolverá uma seqüência de atos e acontecimentos que constituirão o roteiro.

5. <http://www2.uol.com.br/filmememoria/txt-opovo.htm>; horário de visitaçao do site 11:17

No entanto, podemos perceber que o cerne de sua proposta ancora-se em uma visão de mundo materialista, na qual a sociedade se estrutura e se constrói a partir de suas relações com os modos de produção. Para o autor, o homem do século XX se tornou produto de sua obra e para afirmar sua visão citou McLuhan *“Os homens criam as ferramentas, as ferramentas criam os homens”*. Essa citação apareceu entre as imagens do processo de industrialização, de mecanização das atividades produtivas e das péssimas condições de trabalho oferecidas aos operários. Podemos perceber, que em seu argumento, ou melhor visão de história, partiu do princípio marxista de que *“não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”* (HOBBSAWM, 1998:174). Os homens pós revolução industrial teriam perdido seu controle sobre sua produção e teriam se tornado produtos dela. Essa proposta ficou clara no filme ao vermos suas referências a operários que atuaram em grandes inovações, como a construção de prédios, de carros Ford, e, no entanto, conforme legendas apresentadas juntamente as imagens, nunca tiveram residência própria ou ao menos um carro. Dentro de uma visão marxista, o autor/diretor buscou “representar”, conforme seu depoimento citado acima, através de pequenas biografias os “indivíduos reais”. Na visão de Marx esses indivíduos eram resultado de *“sua ação e suas condições materiais de vida, tanto as que encontram como as que produziram pela própria ação (...) aquilo que são, coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também com o como produzem”* (MARX, 1984:14-15).

Como vemos, nessa citação, a proposta do diretor foi estruturada dentro de uma visão materialista da história, na qual as infra-estruturas acabam por determinar as superestruturas e assim, o homem representado nesse documentário seria um produto gerado dentro de um processo de deshumanização do indivíduo e mecanização de suas relações. O século XX se apresenta para nós nessa película como o marco de transformação da própria ética social moderna.

Dessa forma, no filme “Nós que aqui estamos por nós mesmos”, Marcelo Masagão abriu mão de algumas características tradicionais do documentário expositivo e optou pela mistura de estilos entre o poético⁶, o

6. “O modo poético segue os ideais modernistas de representação da realidade através da fragmentação. Assim, não há preocupação com montagem linear, argumentação, localização no tempo e espaço ou apresentação aprofundada de atores sociais. Esta forma utiliza o mundo histórico como matéria prima para dar “[...] integridade formal e estética ao filme”. (NICHOLS: 2005, 141)” ver: TELES, Silvia Seles. O formato e a lingua-

reflexivo⁷ e o performático⁸. Produziu seu roteiro a partir de imagens e fragmentos de filmagens do decorrer do século XX, as quais foram pesquisadas em diversos arquivos. Não introduziu a tradicional narração, que substituiu por frases de filósofos, psicólogos e literatos, juntamente com a trilha sonora. As imagens associadas ao som e as letras assumiram a direção da mensagem do diretor, atuaram no documentário como palavras e contaram a história do século passado. Portanto, para nós essa película deixou de ser um documentário para se tornar uma cinebiografia do século XX.

Nessa perspectiva, tal como uma biografia esse documentário foi dividido em capítulos, que compõe cinco partes. A primeira inicial seria voltada à discussão do processo de industrialização e desumanização do homem frente a suas relações com as máquinas; a segunda parte deteve-se na discussão do papel das ditaduras e dos horrores das guerras; a terceira voltou-se a discussão do processo de libertação das mulheres e sua inclusão na desumanização; em quarta parte o autor discutiu as contribuições das religiões para a intolerância e suas lutas por Paz, por fim, as imagens do cemitério apresentaram o argumento inicial do diretor que é o caminho da morte para o qual todos esses processos têm levado o homem.

Para compor cada uma das cinco partes selecionou imagens relativamente conhecidas, populares entre os livros paradidáticos, documentários e filmes e de forma direta relacionou-as com frases de autores como Freud, Cristian Boltanski, McLuhan e Oscar Wilde.

Marcelo Masagão procurou nessa cinebiografia, a partir de ícones comuns a sociedade ocidental, atualizar a memória, trazer a lembrança

gem dos documentários produzidos sobre a cidade de São Paulo. In: III Intercom Júnior – Jornada de Iniciação Científica em Comunicação na área de Comunicação audiovisual (cinema, rádio e televisão).

7. Segundo *Silvia Seles Teles* é “O modo reflexivo preocupa-se com o processo de negociação entre cineasta e espectador, indagando as responsabilidades e conseqüências da produção do documentário para cineasta, atores sociais e público. Desta forma, “O lema segundo o qual um documentário só é bom quando é convincente é o que o modo reflexivo do documentário questiona.” (NICHOLS, 2005: 163)”.

8. Conforme *Silvia Seles Teles* é “O modo performático também levanta questões sobre o que é conhecimento, porém a subjetividade tem peso maior do que a construção de argumento lógico e linear. A combinação do real com o imaginário de acordo com a complexidade emocional do cineasta torna muitas vezes o documentário autobiográfico e paradoxal, visto que “os documentários recentes tentam representar uma subjetividade social que une o geral ao particular, o individual ao coletivo e o político ao pessoal.” (Idem, *ibidem*: 171)”.

imagens associadas e apresentar sua visão do século XX. Portanto, mais do que uma representação da história e da visão de mundo do diretor, “Nós que aqui estamos por vós esperamos” atua diretamente como um instrumento para “reelaboração” e atualização da memória, como um registro daquilo que devemos lembrar e da mesma forma, daquilo que devemos esquecer. Seus silêncios se projetam como nossos silêncios, aquilo que não lembramos não sabemos.

Nessa perspectiva, Paul Ricoeur em sua obra *“A memória, a história e o esquecimento”*, citou o diálogo de Teeteto, no qual Sócrates apresentou a metáfora do pedaço de cera e discorreu:

Pois então, digamos que se trata de um dom da mãe das Musas, Memória: exatamente como quando, à guisa de assinatura, imprimimos a marca de nossos anéis, quando pomos esse bloco de cera sob as sensações e os pensamentos, imprimimos aquilo que queremos recordar, quer se trate de coisas que vimos, ouvimos ou recebemos no espírito. E aquilo que foi impresso, nós o recordamos e o sabemos, enquanto a sua imagem (eidōlon) está ali, ao passo que aquilo que é apagado, ou aquilo que não foi capaz de ser impresso, nós esquecemos (epilesthai), isto é, não o sabemos (Teeteto, 191d).

Como vemos nessa citação, para Sócrates, somos nós que escolhemos aquilo que ficará na memória, que imprimimos nossos anéis na cera e fazemos a seleção entre memória e esquecimento, entre o que saberemos e o que não saberemos.

Sendo assim, a cinebiografia de Marcelo Masagão se coloca para nós como a cera na qual ele, o diretor, imprimiu seu anel, a imagem daquilo que saberemos, que ficou registrado. Podemos perceber, que através de filmes e documentários como esse, mesmo nós que não vivemos os horrores dos campos de concentração alemães lembramos o fato, nos emocionamos, nos indignamos e emitimos opiniões sobre o evento.

Nessa perspectiva, Paul Ricoeur (2007), afirmou que o lugar da lembrança pertence a uma dimensão objetal, ou seja, ao nível das análises da retenção e da reprodução. A lembrança colocaria as coisas do passado e por isso, segundo Ricoeur, *“O ‘lembrado’ apóia-se então no ‘representado’”* (RICOEUR, 2007:64). Esse representado viria em forma de imagens e assim daria suporte para um tipo de “lembrança-imagem”.

Na mesma direção, Henri Bergson, propôs uma dupla concepção de “lembrança pura” e “lembrança-imagem”. A primeira seria a “memória que revê”, espontânea, imediata e perfeita, enquanto a segunda, a “memória que repete”, que se atualiza e tende a viver numa imagem. A lembrança pura, para Bergson, tenderia a passagem para a “lembrança-imagem”, porque *“essencialmente virtual, o passado só pode ser apreendido por nós como passado quando seguimos e adotamos o movimento pelo qual ele desabrocha em imagens presentes, que emergem das trevas para a claridade”* (BERGSON, *Apud* RICOEUR, 2007: 68). Conforme proposto por Bergson nessa citação, as lembranças assumiriam na memória formas imagéticas. As imagens simplesmente não teriam o poder de incitar a memória do passado, isso somente seria possível a partir de sua busca no passado.

Dessa forma, o conhecimento do passado registrado pela memória seria, portanto, nas palavras de Marc Bloch, uma coisa em progresso, *“que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa”* (BLOCH, 1987:55). Sua transformação e aperfeiçoamento ocorreriam pelas inúmeras formas de registro e análise desse conhecimento: a história, a literatura, as imagens e o cinema entre tantos outros meios.

No século XX, o cinema se apresentou com um importante instrumento de registro de nossa memória e conseqüentemente de nossa lembrança. Nossas imagens do passado seriam os componentes básicos de nossas memórias sobre ele e assim, constituiríamos com auxílio do cinema uma lembrança-imagem aos moldes bergsonianos.

Um exemplo desse papel exercido pela produção cinematográfica é o filme “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, que significou nossas imagens do passado através de seus recursos aos intérpretes do século XX, Freud, Oscar Wild entre outros.

Essa cinebiografia inicia com a seguinte referência: *“A História é o Rei. Freud a Rainha”*. A partir dessa frase, o autor/diretor traçou as duas diretrizes do desenvolvimento de sua argumentação, o cenário histórico como base para nossa reflexão, crítica, busca pela auto-compreensão e transformação social. De forma extremamente simbólica essa película chegou aos cinemas nacionais e internacionais, porque concorreu e ganhou vários prêmios, em 1998, exatamente quando nossa sociedade pre-

parava-se para fechar um século. Os anseios de “todos” giravam em torno de esperanças, mudanças de um novo tempo e frente a essa visão otimista do fim século, Marcelo Masagão nos apresentou uma leitura do tempo que findava altamente pessimista.

Entretanto, mais do que uma reflexão sobre os feitos da humanidade no decorrer do século XX, a película nos deixa um forte questionamento sobre nosso papel social dentro desse contexto, ou seja, O que nós fizemos para contribuir ou impedir esse processo de deshumanização do ser humano ? Ou ainda, o que faremos para mudar essa triste e impactante “realidade”? O filme nos incita a repensar o que lembrávamos de nosso passado e reelaborarmos nossas opiniões e atitudes.

Ainda dentro do século passado, o autor enfatizou bem as transformações sociais causadas pela mecanização do trabalho, conforme sua citação, também no início da película, *“Memória breve do século XX: o balé já não era clássico. A cidade já não cheirava a cavalo”*. O mundo mudara, os carros ganharam as ruas no lugar dos cavalos e a profissão de cocheiro extinguiu-se, em seu lugar surgiram os mecânicos, motoristas, montadores entre outros e nas artes o mesmo acontecia, a modernidade atingiu todas as áreas.

Logo em seguida, citou outra inovação tecnológica: as máquinas de fotografia, *“As cameras Kodak registravam os instantâneos das primeiras gerações que conviveram em seu cotidiano com uma produção em série de idéias, matemática abstrata, maquinários complexos, refinadas bombas e muitos botoezinhos”*. Nessa citação, apesar de aparecer uma crítica as inovações tecnológicas, o autor apenas representou as mudanças causadas pelos processos industriais na vida humana e não referenciou através de imagens as transformações abismais causadas pela “Revolução da informação” vivida por nós e por ele naquele momento.

Essa revolução iniciada com a invenção do telefone, das máquinas de escrever aparecem, não enfaticamente, através de imagens de telefonistas, quando representou, na terceira parte do filme, a libertação feminina. Mas, os computadores e toda as mudanças nas relações sociais possibilitadas por suas inovações, foram “esquecidas” não registradas no filme. Como nos propôs Ricoeur ao reviver o diálogo de Sócrates, apesar do século XX ter sido cenário central da Revolução da Informação, o autor selecionou essa memória para nosso esquecimento.

Dessa forma, a cinebiografia do século XX “Nós que aqui estamos por vós esperamos” é mais do que um conjunto de representações de seu autor/diretor é a própria seleção de nossas memórias e esquecimentos. A película desperta em nós o encantamento e a reflexão, com o intuito de fazer, como nas palavras de Jean-Paul Sartre⁹ sobre a reelaboração da memória, aparecer o objeto que pensamos, desejamos e dessa forma, tomamos posse dessas lembranças devidamente selecionadas. Nosso encantamento com a memória ali apresentada nos levaria a anulação da ausência, do esquecimento e da distância, passamos a encenar uma satisfação com a nova memória do passado e, assim, nosso objeto, agora não lembrado mas imaginado, recobriria-se pela quase-presença dessa operação imagética e acabaria por conjurar em nossa lembrança-imagem, o real e o irreal.

Portanto, o filme ou uma cinebiografia como essa aqui analisada, pode ser utilizado em sala de aula tanto como fonte histórica, como, exemplos de representação do passado. O filme pode tornar o distante próximo do olhar do aluno, que ao invés de investir na imaginação abstrata do passado, consegue ter um ponto de referência imagético para construir sua memória e representação do passado.

9. Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire*, Paris, Gallimard, 1940.

Referências

ARAÚJO, Maria Esther; CARVALHO, Vilson Sérgio de. O lugar da reflexão na escola e a escola como lugar de reflexão. In: CARVALHO, Vilson Sérgio de. *Pedagogia levada a sério*. Rio de Janeiro: Wak, 2003. (Série Educação Consciente, v. 2).

CARMO, Leonardo. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. *Revista Ibero-americana de Educação*. nº. 32, maio-agosto de 2003, disponível em: <http://www.rieoei.org/rie32a04.htm>, acesso em - 10/04/2011, 18:12.

CHALITA, Gabriel B. Isaac. *Educação: a solução está no afeto*. 4ªed. São Paulo: Gente, 2001.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa. DIFEL. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1990.

FERRO, Marc. *A História vigiada*. São Paulo. Martins Fontes, 1989.

FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise do passado. In: LE GOFF, Jacques & NORRA, Pierre. *História: nossos objetos*. Rio de Janeiro. F. Alves, 1976.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX, 1914-1991*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.

KORNIS, Mônica Almeida. *História e Cinema: um debate metodológico*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, nº. 10, 1992, p. 237-250.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. *Revista História Hoje*. São Paulo, nº. 5, 2004

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. In: LE GOFF, Jacques. *A história nova*. 4 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques. História: novos objetos. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1976.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Ideologia Alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feurbach. São Paulo. Editora Moraes, 1984.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. O Olho da História. UFBA, nº. 3. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br>>. Acesso em 22 fev. 2007.

NOVÓA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. O Olho da História. UFBA, nº.1. Disponível em: <<http://www.oohodahistoria.ufba.br>>. Acesso em 22 fev. 2007.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. L'imaginaire. Paris. Gallimard, 1940.

SOARES, Mariza de Carvalho. Cinema e História ou Cinema na Escola. Primeiros Escritos.

A EDUCAÇÃO COMO ÁREA DE EXTENSÃO ENTRE A UNB/ FGA E AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO MÉDIO

Venícius Juvêncio de Miranda Mendes

Josiane do Socorro Aguiar de Souza Oliveira Campos

Maria Vitória Duarte Ferrari

Introdução

As Universidades são instituições de expressiva importância para a sociedade em todo o mundo. No Brasil as universidades desenvolvem atividades baseadas no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, que juntos organizam o funcionamento e a contrapartida da universidade para toda a sociedade. Apesar de ser um ambiente para o desenvolvimento intelectual existem alguns desafios presentes nas instituições de ensino superior, especificamente na Faculdade UnB do Gama (FGA), como, por exemplo, a taxa de evasão e retenção dos estudantes.

Nesse sentido algumas questões serão apresentadas e discutidas, entre elas como é possível motivar os alunos do ensino médio serem nossos novos estudantes nos cursos oferecidos na instituição? Como preencher as lacunas de conhecimentos que os novos estudantes, egressos do ensino médio têm quando chegam nos cursos de engenharias? O problema está no ensino da escola pública de nível médio ou da universidade? Quais as foram as ações e parcerias entre as escolas públicas do Distrito Federal nos dez anos de existência da Faculdade Gama?

A transição do ensino médio ao curso superior pelos alunos pode ser um desafio complexo. Em geral eles estão acostumados com as concepções epistemológicas tradicionais, e, muitas vezes, eles têm resistência às propostas de novas propostas de ensino e aprendizagem e têm, também, dificuldade na autonomia e gestão dos estudos. Diante das novas formas de ensino e aprendizagem, esses alunos ficam desmotivados e desenvolvem descompromisso com a aprendizagem. Eles têm como principal interesse a obtenção do diploma (SAUER, 2004).

As teorias pedagógicas e o fazer do educador

As tentativas de superação das práticas da escola tradicional, que fragmenta o conteúdo, se fundamentam na busca de novos métodos de ensino que possam integrar os conteúdos disciplinares. Essa superação da perspectiva disciplinar acontece por meio da transdisciplinaridade, em que as disciplinas têm elos de ligação que juntam os conteúdos salientando a unicidade do conhecimento. Isso pode ser facilitado por um único tema gerador apresentado pelo método Paulo Freire (FREIRE, 1987).

Nas disciplinas nas áreas de ciências exatas do curso de engenharia de energia o tema energia é o fio condutor do processo de ensino. Ele é essencial para a compreensão de processos mecânicos, fluidodinâmicos, termodinâmicos e eletromagnéticos. Todavia, o uso de recursos naturais para produção de energia perpassa também pelas perspectivas socioambientais, políticas e governamentais. A geração de energia está ligada à produção de alimentos, as reações químicas desde o átomo ao ciclo biogeoquímico do carbono e outros elementos. Enfim, o uso das fontes de energia está vinculado à revolução científica e industrial.

O método de ensino aprendizagem de Paulo Freire inicia-se no aproveitamento das experiências vivenciadas pelo aluno (FREIRE, 1987). O educador buscará propiciar despertar a consciência individual e coletiva para promover mudança de visão de mundo. Visa estabelecer uma relação entre o educando com os conteúdos do ensino e prática cotidiana, poderá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionar a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando, sistematicamente, evidenciar a importância de uma sólida formação escolar como instrumento para as suas ações presentes e futuras. Dessa forma, a atuação do educador será coerente, articulada, conjunta, institucional e intencional, de forma a propiciar a crítica ao socioambiental, bem como uma educação ambiental viva e intensa na sua vida social concreta (FREIRE, 1999; LEFF, 2000).

A pedagogia da convivência tem com base o diálogo, a solidariedade e o compromisso com a geração atual e futura na construção de um pensamento que permita a existência da vida na Terra. Essa pedagogia de convivência pode ser integrada com a educação contextualizada onde educando os conhecimentos aprendidos na instituição de ensino podem ser praticados e replicados na sua realidade. O centro do processo educacional é o aluno e a sua realidade (JARES, 2008).

No contexto de novas estratégias de transversalidade na educação formal existe um leque de possibilidades.

Entende-se transversalidade na educação como uma maneira de organizar a prática didática, onde alguns temas são integrados nas áreas convencionais com o propósito de estarem presentes em cada uma delas. O conceito surgiu nos movimentos de renovação pedagógica, diante da necessidade de reflexão sobre a aprendizagem e conteúdo curricular.

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. No entanto, só isso não é suficiente. É imprescindível a participação mais intensa e organizada da sociedade. Nesse quadro as instituições de ensino deixarão de ser 'lecionadoras' para serem 'gestoras do conhecimento' (GADOTTI, 2000).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB/1996) definiu Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que orientam a aplicação da transversalidade. "A transversalidade pressupõe tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões envolvidas nos temas. A fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e contato intelectual com tais valores" (BRASIL, 1997). A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, nas práticas pedagógicas, uma relação entre o conteúdo teórico do ensino formal com a prática da vida real. Não é somente uma forma paralela de trabalhar os conteúdos, é sim de trazer para o conteúdo escolar e a metodologia da área a perspectiva dos temas.

Embora a transversalidade e interdisciplinaridade refutem a concepção de um conhecimento estático, elas se diferem entre si. A primeira enfoca a dimensão didática e a segunda a abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Embora a interdisciplinaridade trabalhe com as disciplinas, ela questiona a visão fragmentada e compartimentada da realidade adotada na escola. A transversalidade se ocupa da compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, permitindo a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos.

As atividades cognitivas do ensino requereram a fragmentação do conhecimento. As disciplinas foram criadas com a ênfase de partes do co-

nhcimento. Os cursos superiores têm como objetivo formar profissionais com um vasto cabedal de assuntos específicos e um pouco dos gerais. Assim, os cursos de exatas têm maior ênfase nos conteúdos matemáticos.

A interdisciplinaridade no meio universitário teve uma nova perspectiva no começo dos debates sobre a questão ambiental em todo o mundo, em especial, nas décadas de 1960 e 1970. Embora exista uma comunicação entre as disciplinas, teve mais destaque, no meio acadêmico, de que a problemática socioambiental requer uma atitude inovadora de cooperação sistemática entre diversas áreas do conhecimento humano. Apesar de nos países mais desenvolvidos, as instituições de pesquisa de cunho ambiental vêm se desenvolvendo há décadas, no Brasil ela tem tido destaque a cerca de uma década (ROCHA, 2003).

A discussão nas universidades sobre a interdisciplinaridade pode ser resultante das críticas ao direcionamento da doutrina científica moderna, que tem monopolizado um saber excessivamente tecnicista e pragmático. A utilização da faceta mutilada do conhecimento tem ocasionado equívocos que podem ter alicerçado os impactos ambientais durante o processo de fabricação de produtos (LAKATOS, 1979).

A perspectiva interdisciplinar, que tende a se difundir por meio de diversas correntes alternativas ao modelo cognitivo cartesiano atual, procura justamente adequar uma filosofia meramente instrumental a um universo multifacetado. Uma vez que todas as linhas divisórias são arbitrárias, esta tentativa de se seguir um caminho comum entre polos busca reduzir a tendência de crises constantes da sociedade mundial contemporânea ou ao menos diminuir imensos abismos sociais, econômicos e educacionais, dentre outros (KUHN, 1994).

Visando inserir as questões ambientais no contexto acadêmico de engenharia, entende-se que a educação ambiental necessita ir além de tratar as questões ambientais como conteúdo acadêmico, ela deveria tentar articular, subjetivamente, o educando ao conhecimento, bem como suas formas de produção, a descobrir os sentidos e sabores do saber, a desenvolver, mais que o pensamento crítico, um pensamento reflexivo e prospectivo capaz de combater condutas automatizadas, o pragmatismo e o utilitarismo tão presentes na sociedade globalizada moderna (LEFF, 2001).

Alicerçado no enfoque de discutir as questões ambientais nos cursos de engenharia, o presente artigo tem como objetivo, refletir sobre a experiência da ação didático-pedagógica sobre as questões ambientais nos cursos de engenharia, diagnosticar as suas dificuldades e superações.

O processo de ensino, desde os primórdios, ainda nas relações familiares, se concentra na relação de ensino/aprendizagem, sendo os coadjuvantes: quem ensina e o quem aprende.

O processo de ensino na instituição educacional, chamada de escola, acrescenta novos métodos, atores e conteúdos. Dentre eles, destacam-se as escolhas da teoria pedagógica e a definição de professor/educador e aluno/educando.

Qualquer um pode ser aluno. No entanto, “não é qualquer um que pode ser professor” e nem qualquer professor que pode enfrentar os desafios presentes em nosso tempo (LIBANEO E PIMENTA, 1999, p. 260).

Basicamente existem duas vertentes da teoria pedagógica: não-críticas, crítico-reprodutivistas e crítica.

As teorias não-críticas não consideram a interdependência na relação educação/sociedade e os seus postulados são expressos de maneira linear. Elas evidenciam a relação causa-efeito. A educação é um instrumento de equalização social, é um fator de superação da marginalidade. Nessas teorias estão inseridas a pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e outras (SAVIANI, 1991). Elas se fundamentam que a educação pode erradicar a marginalidade da nossa sociedade, mas ao contrário, fortalecem as formas de discriminação na educação. Ela é constituída pelas pedagogias tradicionais, escola nova e tecnicistas.

Com relação à marginalidade, na pedagogia tradicional a marginalidade é relacionada com a ignorância, a solução é a instrução. Na pedagogia escola nova a marginalidade não está atrelada com a ignorância, mas ao rejeitado, inapto, anormal e desajustado; cabe à escola viabilizar a adaptação de ajustá-lo a sociedade. Na tecnicista, a marginalidade está ligada a improdutividade e ineficiência, nela o papel da escola é formar indivíduos eficientes com capacidade e rendimento de produção para serem incluídos na sociedade (SAVIANI, 1999).

As teorias não-críticas se propõem superar as desigualdades, pois

nelas só é possível entender o processo de educação a partir dos seus condicionantes sociais. Elas criticam a educação como facilitadora da reprodução do sistema dominante. No entanto, elas percebem a dependência da educação em relação à sociedade, tendo em sua estruturação a reprodução da sociedade na qual ela se insere (SAVIANI, 1999).

As teorias Crítico-Reprodutivistas podem ser divididas em Teoria de sistema enquanto violência simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e Teoria da Escola Dualista, de forma oposta, a educação aparece como fator agravante, por meio da discriminação e responsável pela marginalidade (SAVIANI, 1999).

A educação deveria assumir a função de ser o instrumento que oportunizasse as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo e possibilitasse o acesso de todos ao conhecimento.

Todavia, ela se tornou em uma ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico da sociedade. Ela legitima as diferenças sociais e marginaliza. Os professores têm a responsabilidade de transformar, não o mundo, mas sim cada indivíduo que é seu discente. Também tem o dever de motivar o seu aluno a compreender a sociedade, seus direitos e o qual o seu papel no meio que o cerca. Essas pequenas revoluções que tem a possibilidade de acontecerem na sala de aula (aquilo que podemos nos aventurar a chamar de ruptura ou quebra de paradigmas) podem dar a chance de uma transformação histórica num período maior de tempo (SAVIANI, 1999).

A educação é libertadora quando compreendida com um “um ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 1967, p. 122). Ela está relacionada com a possibilidade de despertar da consciência de nossas escolhas de educar para a manutenção ou transformação dos valores e pensamentos dominantes.

É possível promover o questionamento num enfoque crítico do entendimento da realidade, e se sonhar com a possibilidade de transformação do educador, do educando do mundo. A escola como libertadora deve, obrigatoriamente finalizar-se na práxis transformadora (FREIRE, 1967). Cabe também à universidade assumir o papel de provocadora de mudanças na sociedade.

Do mesmo modo que o conhecimento é integro, mas foi fragmentado pelas formas de educação universitárias, as práticas de educação têm em um só momento ações de extensão, ensino e pesquisa. A educação existe por meio da comunicação de ideias, fatos e outros. Como a educação por intermédio da comunicação pode ser uma prática de extensão, ensino e pesquisa?

Em qualquer lugar que uma ação extensionista envolve a disseminação de técnicas. Ela está ligada às necessidades dos extensionistas-educadores irem ao outro extremo do mundo que não é o seu, mas do educando, considerado inferior (senso comum), para a sua maneira normalizá-la de acordo com o seu mundo do conhecimento científico. No entanto, o educador que se recusa a realizar somente a domesticação dos homens, sua tarefa, de transformação, está mais próxima do conceito de comunicação (FREIRE, 1983, p.16).

A extensão no contexto educacional vai muito além da domesticação. Educar e educar-se na prática da liberdade “não é algo de estender algo desde a sede do saber, até a sede da ignorância para salvar comeste saber aqueles que habitam nela”. Ao contrario, na verdade educar e educar-se “é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando o seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 1983, p. 16).

O mundo humano é constituído de cultura, intersubjetividade e intercomunicação. Ele é comunicação (FREIRE, 1983).

A aproximação e declínio de parceria entre a FGA e as escolas públicas do Distrito Federal

A Faculdade Gama é resultante da expansão da UnB. Sua criação foi prevista no PDI de 2002 a 2006 e implementada pelo Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, cuja meta era ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nessas instituições. Nessa faculdade há cinco cursos de Engenharia – Aeroespacial, Automotiva, Eletrônica, Energia e Software.

A estrutura administrativa e educacional FGA teve como base a proposta de Darcy Ribeiro. No sistema de admissão foi o fato dos candidatos fazerem vestibular para o curso de engenharia, deixando a escolha da especialidade para depois da conclusão do ciclo básico do curso. Os cursos se constituem com a unicidade em direção, conselho, colegiados e coordenações. Departamentos são inexistentes. Dentre os locais de área de abrangência dentre as quais destacam-se Gama, Santa Maria, Taguatinga, Ceilândia, Samambaia e Valparaíso.

A FGA recebeu poucos alunos da sua área de abrangência, cerca de 15% em 2010 e 20% em 2011. Por isso, criou-se um programa de bonificação. Acrescenta-se a esses fatores os problemas de evasão e retenção. Como estratégia para minimizar esses problemas foram criados projetos e cursos de extensão para discente e docentes do ensino médio.

Essas estratégias foram originárias dos esforços de um grupo de trabalho entre Direção Regional de Educação (DRE-Gama) e coordenação de extensão da FGA. Em 2010 foi constituído um grupo de trabalho de professores de ambas instituições que definiram as diretrizes e objetivos dessa parceria.

As principais diretrizes propostas pelo grupo FGA e DRE/Gama foram: 1) Incentivar os professores da rede de ensino a utilizar e implementar os laboratórios de experiências nas escolas. No início ter como público alvo de professores atuantes nas disciplinas em questão no ensino médio; 2) Realizar cursos de formação em caráter de extensão para docentes por etapas e pós-graduação; 3) Estabelecer parcerias nos projetos de pesquisa; 4) Sensibilizar os alunos de ensino médio a participar dos processos de seleção na UnB; 5) Redigir uma carta de intenção sobre os acordos entre UnB e DRE-Gama; 6) Divulgação do projeto e do problema ambiental estudado por meio de oficinas em escolas de ensino médio e fundamental do entorno, banners, pôsteres, apresentação orais e atividades interativas.

O Engama foi o primeiro projeto formal na extensão formal na FGA em 2009. Ele teve como objetivo aumentar o número de alunos oriundos da região de abrangência do campus. Esse projeto teve financiamento até o mês de maio de 2012 pela chamada pública MCT/FINEP/CT-PETRO PROMOVE 01/2008, que visava promover a interação da Universidade de Brasília, por meio da FGA, com o ensino médio. Seu principal objetivo foi

promover os cursos de engenharia nas escolas de ensino médio na área de abrangência do campus (ELS, 2014).

Importante ressaltar que o Engama teve atuação em todas as escolas de abrangência da FGA. Com o aumento do número de docentes surgiu o segundo projeto de extensão: o Biogama. Ele teve como objetivo promover uma consciência ambiental dentro das escolas de ensino médio alcançadas pelo “EnGama”.

O diferencial desse projeto de extensão foi o arranjo interinstitucional e multidisciplinar. O projeto teve atividades com os docentes do Ensino Médio na rede pública, visando trabalhar transversalmente o tema ambiental com os seus discentes, com ênfase no reuso e descarte de óleo usado de cozinha (GHESTHI et al, 2011). Atualmente, o Biogama tem como metodologia os *workshops* em eventos educacionais.

Também no período de 2010 a 2014 foram desenvolvidos os cursos de extensão intitulados de Pré-Cálculo, Pré-Física e Pré-Química. Esses cursos tiveram o objetivo de “preencher” as lacunas de conhecimento dos novos estudantes da FGA e abriram vagas para alunos do ensino Médio.

Paralelo aos cursos para estudantes foram ministrados cursos de capacitação para os docentes de química.

O propósito de trabalho conjunto entre a FGA e as escolas públicas do Distrito Federal foi fortalecido por dois editais: Edital Vale e PIBIC para ensino médio (Chamada CNPq/VALE Nº 05/2012) e Edital CNPq MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Nº 18/2013).

O primeiro Edital Vale teve como principal objetivo dar apoio financeiro a projetos que visem contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico e inovação do País. O edital disponibilizava para cada projeto bolsas para um professor de ensino médio, dois alunos universitários e quatro alunos do ensino médio. No campus Gama, foram aprovados 22 projetos que corresponde com um valor financiado de R\$ 590.656,00. Cada projeto teve como total de recursos R\$ 26.846,00 detalhados na Tabela 01.

Tabela 01: Descrição de recursos por projeto no Edital N° 05/2012 - Forma-Engenharia.

Descrição	Quantidade de meses	Valor	Total
1 Bolsa professor ensino médio	12	R\$550,00	R\$6.600,00
1Bolsa estudante de engenharia	12	R\$400,00	R\$4.800,00
4 Bolsas alunos de ensino médio	48	R\$161,00	R\$7.728,00
Capital e Custeio	1	R\$20.000,00	R\$20.000,00
Total		R\$39.128,00	

Fonte: Elaboração a partir de dados do CNPQ, 2012.

Em 2012 a Faculdade do Gama teve dezoito projetos de extensão contemplados pela Chamada CNPq/VALE S.A. N° 05/2012 – Forma-Engenharia (Vide Quadro 1). O objetivo dessa chamada foi de incentivar a formação de engenheiros no Brasil, combatendo a evasão que ocorre principalmente nos primeiros anos dos cursos de engenharia e despertando o interesse dos alunos de ensino médio pela profissão de engenheiro e pela pesquisa científica e tecnológica, por meio de forte interação entre a universidade e escolas do ensino médio. Ressalta-se que dois dentre esses projetos foram premiados pela FEBRATEC-DF.

Em 2013 houve outra chamada de projetos: Edital CNPq N° 18/2013. Chamada Pública MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobras n° 18/2013 - Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação. Essa chamada objetivou contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico e inovação do País e ampliar o número de estudantes do sexo feminino nas carreiras de ciências exatas, engenharias e computação.

No total, a Faculdade Gama aprovou treze projetos que foram desenvolvidos de forma semelhante ao Edital Vale. Destaca-se que a UnB replicou o Edital ProIC- EM /DPP/UnB PIBIC – Ensino Médio (CNPq) 2014/2015.

Além da vivência dos alunos de ensino superior e médio em ambientes diferentes, no caso, na escola e na universidade, também os projetos nas escolas favoreceram a transferência e trocas de tecnologia e conheci-

mento. As ações de extensão junto ao ensino médio podem ajudar a enfatizar a importância das disciplinas de química, física, biologia, português, matemática e estimular o aluno a se candidatar a vagas na universidade. Consolidou-se assim o despertar e o interesse no aluno e na aluna, e sobretudo, preparando o aluno para a vida universitária e ainda contribuirá para reduzir as relativas altas taxas de evasão, abandono que caracterizam os primeiros anos de uma unidade acadêmica, como a FGA, em formação.

Pode-se afirmar que os projetos com interação entre escolas do Ensino Médio e FGA que receberam fomentos dos Editais do CNPq tinham em comum os objetivos de:

1. Promover a inclusão social dos alunos do ensino médio de rede pública na UnB para se candidatarem a prestar vestibular nessa instituição por intermédio de estimulá-los com vivências de participação em projetos de extensão nas áreas de ciências, tecnologia e inovação em suas escolas;
2. Despertar o interesse dos alunos de ensino básico e médio de rede pública para tentarem o ingresso nos cursos da UnB por meio de participação em projetos de tecnologia e extensão desenvolvidos em suas escolas com intercâmbio com alunos de graduação e vivência no meio universitário;
3. Informar aos alunos das formas de ingresso na universidade, usufruindo os benefícios da política pública de cotas sociais por meio de sua participação em projetos de extensão, com vivência alternada na escola e universidade orientada pelo fortalecimento do intercâmbio docente interinstitucional nas áreas de abrangência da FGA;
4. Incentivar a participação dos alunos de graduação nas atividades de extensão e de ensino médio nas feiras de ciência e eventos científicos;
5. Incentivar os participantes dos projetos vinculados ao programa para realizarem auto avaliação e os registros das experiências de extensão.

Quanto as reflexões sobre o declínio do processo de interação entre

a FGA e as escolas públicas pode-se dizer que dentre os principais fatores que causaram esse declínio das relações entre a Faculdade Gama e as escolas identificam-se questões de ordem administrativa federal nas instituições de ensino superior, tais como:

1. Mudanças na carreira de progressão de docentes universitários, em 2013, que passaram a pontuar melhor a pesquisa e produção científica do que atividades de extensão e ensino;
2. Carência de editais que fortaleçam as atividades de extensão. A falta de bolsa para professores de ensino médio e estudantes;
3. Extinção do bônus regional aos alunos de escolas públicas das regiões de abrangência da Faculdade Gama em 2015. Pois os alunos de escolas públicas tem mais dificuldade para entrarem na UnB;
4. Criação do sistema de Seleção Unificada (Sisu) que favoreceu o ingresso de alunos de vários locais do país na Faculdade Gama;
5. Conflito de agenda e horário entre o calendário e atividades das escolas e a FGA;
6. Problemas de orientação e falta de organização do tempo de dedicação ao projeto dos alunos de ensino médio foi um ponto que prejudicou o seu desenvolvimento;
7. Baixo engajamento de alguns professores de ensino médio nos projetos, em especial, no edital para meninas na engenharia em 2013. A pouca participação de docentes do ensino médio e o desempenho insatisfatório levou os docentes da UnB a diminuir os investimentos de esforços em novos projetos com ensino médio;
8. Outro fator de influência é o crescimento do campus, maior demanda por envolvimento dos professores em atividades de gestão/administração e pesquisa. E maior envolvimento também com o ensino, uma vez que aumentou o número de alunos no campus.

Atualmente, as ações entre FGA e escolas de ensino médio são pontuais e em menor número. Elas são decorrentes dos esforços de alguns professores que mantêm projetos com o ensino médio.

A educação como área temática da extensão universitária

Embora os estudos revelem que nas últimas três décadas ocorreram uma expressiva ampliação do ensino superior pelo Programa Reuni, em especial, a UnB, a capacitação dos professores valorização do ensino no ensino superior não tiveram o mesmo crescimento. Em especial, os cursos de Engenharia. Os índices de evasão nos nesses cursos são expressivos. Muitos estudantes que conseguem se matricular nos cursos de Engenharia, acabam abandonando o curso. Todavia existe um esforço familiar para mantê-los na escola, as condições socioeconômicas nas quais, muitas vezes se encontram, contribuem fortemente para uma trajetória escolar marcada por rupturas e abandonos. No intuito de minimizar o problema de evasão escolar, as Instituições de Ensino Superior têm oferecido a esses alunos que apresentam uma formação escolar incipiente alguns instrumentos de nivelamento (VELOSO, 2018).

Semelhante a outras universidades, a FGA foi resultante da ampliação da Universidade de Brasília pelo Programa Reuni e também ofertou cursos de nivelamento chamados de Pré.

A comparação entre os dados internacionais que indicam que a evasão no Brasil não difere muito das médias internacionais (SILVA FILHO, 2007).

Apesar das vagas terem um acréscimo com a expansão da universitária, no Brasil a quantidade anual de formandos é considerado baixo quando comparado com outros países, Em 2012, os dados da OCDE mostram que 29% dos graduados da Coreia do Sul, 28% da Alemanha, 37% da França eram oriundos das ciências naturais e engenharia, ao passo que no Brasil esse percentual era apenas de 11% (SACCARO et al, 2019).

Existem inúmeros artigos que tratam sobre as causas da evasão e retenção no ensino superior. No Quadro 1 destacou-se os que se consideraram mais importantes e aplicados na relação entre universidade e escolas de ensino médio.

Quadro 01: Causas da evasão e retenção no ensino superior

Fonte	Causas
SACCARO et al, 2019	A baixa qualidade do ensino básico, o nível de dificuldade do curso e os poucos recursos investidos nas universidades para a formação desses profissionais.
SMITH e NAYLOR, 2001	A educação recebida antes de ingressar na faculdade tem impacto nas taxas de abandono.
BOUND, LOVE-NHEIM E TURNER, 2009	A diminuição no preparo de alunos antes de entrar na universidade influencia nas taxas de evasão crescentes nos cursos.
CHEN e SOLDNER, 2013	Os alunos que trabalham mais de dez horas semanais ou que os pais não possuem diploma de ensino superior têm probabilidade maior e estatisticamente significativa de repetir as disciplinas, e consequentemente, abandonar o curso.
ISHITANI, 2003	
Desemprego na região em que o estudante reside influencia de maneira positiva na decisão de abandonar a universidade, especialmente entre alunos mais pobres.	
FREGONEIS, 2002; ADACHI, 2011	Reprovação frequente nas disciplinas e fraco desempenho do estudante nas disciplinas, e, especial aquelas da área de exatas.
ANDRIOLA et al. (2006)	O baixo conhecimento sobre o curso no momento da entrada; a baixa compatibilidade entre horários de estudo e trabalho; aspectos familiares, como é o caso da necessidade de cuidar dos filhos pequenos; e, finalmente, a inadequação curricular ou condições físicas precárias do curso.

Fonte: Elaboração a partir levantamento bibliográfico no Periódico Capes, 2019.

Para combater a evasão, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), responsável por diversos benefícios como o auxílio moradia, auxílio alimentação, entre outros (BRASIL 2012).

As taxas de evasão em geral são percebidas com conotação negativa, no entanto, ela pode indicar que alguns alunos apenas trocam de curso e poderão ser excelentes profissionais. Essa situação ainda não tem rastreabilidade no sistema do Ministério da Educação (ANDIFES/ABRUEM/ SESU/MEC, 1996).

Algumas ações e comportamentos que podem mitigar a evasão e retenção no ensino superior estão apresentados no Quadro 2.

Quadro 02: Fatores que podem minimizar a evasão e retenção

Fonte	Causas
FELDER et al. (1993).	Os alunos que participam de atividades extracurriculares por até doze horas semanais, e que são de regiões urbanas, têm chances menores e estatisticamente significantes de abandonar o curso;
CHEN e SOLDNER, 2013	A preparação que o aluno teve antes de entrar na faculdade é correlacionada com a decisão de largar o curso;
Autores. 2019	Participação dos alunos de graduação, obviamente de primeiro ano, em projetos de pesquisa e extensão engenharia;
Autores. 2019	Programa de tutoria para os alunos em dificuldade de aprendizagem;
Autores. 2019	Disciplinas de nivelamento no primeiro semestre com a possibilidade de participação de alunos do ensino médio que estão envolvidos em projetos de extensão;
Autores. 2019	Capacitação dos professores de ensino médio;
Autores. 2019	Desenvolvimento de projetos com parcerias entre escolas de ensino médio e universidade;
Autores. 2019	Capacitação pedagógica para os docentes do ensino superior;
Autores. 2019	Programa de apoio aos discentes.

Fonte: Elaboração a partir levantamento bibliográfico no periódico capes e hipótese sustentada baseada na vivência dos autores, 2019.

Conclusão final

O enfoque deste trabalho foi fazer um relato das experiências realizadas entre a FGA e escolas do ensino médio na área de abrangência da FGA no contexto de extensão para minimizar a evasão e retenção no ensino superior.

Acredita-se que o relato foi feito à luz dos principais problemas do ensino superior. No auge do intercâmbio entre as instituições aconteceu o ingresso de bons alunos sem lacunas do conteúdo do ensino médio. Esses alunos concluíram o curso e seguiram as suas vidas.

A continuidade das atividades propostas pelo grupo de trabalho entre DRE's e FGA se mantém, porém em um volume menor de projetos.

O problema de adaptação dos novos ingressos na FGA ainda não tem uma abordagem com um planejamento institucional. Logo, presume-se que o problema se restringe ao aluno ingressante.

A estruturação do plano de carreira de docentes precisa valorizar de forma igualitária o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todas as áreas da universidade precisam ser desenvolvidas em plenitude, na busca de melhores resultados e engajamentos dos profissionais envolvidos. Do mesmo modo as atividades de integração entre universidade e escolas necessitam de fomento, para poder viabilizar o desenvolvimentos dos programas, projetos e ações.

Referências

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. 2009. “Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais”. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. 1996. “Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. 2006. “Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)”. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação 14 (52): 365-382. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a06v1452.pdf>. (Acesso em: 10 de novembro de 2017).

BOUND, John; Lovenheim, Michael e TURNER, Sarah. 2009. “Why have college completion rates declined? An analysis of changing student preparation and collegiate resources”. NBER Working Paper Series: Working Paper No. 15566

BRASIL, 2018. Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes>. Acesso em: 10 Out. 2019.

CHEN, Xianglei; SOLDNER, Matthew. 2013. “STEM Attrition: College Students’ Paths Into and Out of STEM Fields”. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

ELS, Rudi Henri van; DINIZ, J. D. A. S. ; COSTA, T. H. G. R. . Da inserção à integração regional: o papel da Extensão nos novos campi da Universidade de Brasília. PARTICIPAÇÃO, v. 14, p. 57, 2014.

FELDER, Richard; et al. 1993. “A longitudinal study of engineering student performance and retention: Success and failure in the introductory course”. Journal of Engineering Education 82 (1): 15–21

FREGONEIS, Jucelia Geni Pereira. 2002. “Estudo do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá: período 1995 – 2000”.

Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHESTI, G. F. ; RODRIGUES, J. P. ; SOUZA, J. S. A. ; MACEDO, J. L. ; GAIO, L. M. ; SILVA, J. S. . A Educação Ambiental na Engenharia e a Reciclagem de Óleo Residual Coletado: Projeto de Extensão BioGama. *Participação*, v. 1, p. 29-37, 2011.

ISHITANI, Terry. 2003. “A Longitudinal Approach to Assessing Attrition Behavior among First- Generation Students: Time-Varying Effects of Pre-College Characteristics”. *Research in Higher Education* 44 (4): 433-449.

JARES, Xésus. *Pedagogia da convivência*. São Paulo: Editora Palas Athena, 2008.

LAKATOS, I. e MUSGRAVE, A. (org.) *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. São Paulo: Cultrix, 1979

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR, A. *Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais*. São Paulo :Signus Editora,2000. p.19-51.

LIBANEO, José Carlos and PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc.* [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.239-277. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>.

KUHN, Thomas Samuel. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994

SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. *Estud. Econ.*, São Paulo , v. 49, n. 2, p. 337-373, Apr. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000200337&lng=en&nrm=iso>. access on 15 Oct. 2019. Epub July 10, 2019. <http://dx.doi.org>.

org/10.1590/0101-41614925amp.

SAUER, L. Z. O diálogo matemático e o processo de tomada de consciência 2004, 202 f. Tese (Doutorado em informática em Educação), PGIE, UFRGS, Porto Alegre, 2004.

SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Assoados, 1999.

SMITH, Jeremy; Naylor, Robin. 2011. “Dropping Out of University: A Statistical Analysis of the Probability of Withdrawal for UK University Students”. *Journal of the Royal Statistical Society*, 164 (2): 389-405.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e outros Evasão das instituições de ensino superior. *Cafajeste. Pesqui.* São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 15 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>.

ROCHA, Paulo Ernesto Diaz. Trajetórias e perspectivas da interdisciplinaridade ambiental na pós-graduação brasileira. *Ambiente. soc.*, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-182, dezembro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2003000300010&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-753X2003000300010>.

VELOSO, Cláudia Magarete Lacerda; COUTO, Adriana do Carmo Silva Rocha; VALENTIM, Mayara de Carvalho. O NIVELAMENTO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE REDUÇÃO DA EVASÃO NO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL – FACEMG. *The Journal of Engineering and Exact Sciences*, Viçosa/MG, Brasil, v. 4, n. 4, p. 0399-0404, out. 2018. ISSN 2527-1075. Disponível em: <<https://periodicos.ufv.br/jcec/article/view/2566>>. Acesso em: 15 out. 2019. doi:<https://doi.org/10.18540/jcec-v4i4iss4pp0399-0404>.

A PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM EM UMA TURMA DE JUNÇÃO

Vivina Amorim Sousa

Introdução

A atividade docente, no ensino superior, depara-se com dilemas frente à necessidade de formação de profissionais capazes de se adaptarem a um mundo que pede cada vez mais por mudanças.

Neste contexto, este relato tem como objetivo refletir sobre a minha prática como Professora da disciplina de História da América Pré-Colombiana do curso de História da Faculdade de Formação de Professores - EPROF, do Centro Universitário UniProjeção.

Selecionei relatar sobre esta experiência após verificar as dificuldades de aprendizagens com uma parte significativa de estudantes desta disciplina. Constatei que, além das dificuldades naturais existentes entre alunos do mesmo semestre, esta turma apresentava um fator de complexidade a mais, já que no seu interno estavam reunidos estudantes do 2º, 3º, 4º e 5º semestres.

Esta realidade acarretava uma dificuldade maior para a efetivação da minha prática pedagógico-didática pretendida. A fim de encontrar soluções para esta problemática, busquei implementar uma metodologia de um ensino-aprendizagem cooperativo, utilizei uma metodologia ativa, a instrução por pares, para buscar o desenvolvimento efetivo dos atores educativos no processo de “ensinagem”, ensino e sua efetiva aprendizagem.

Os desafios de aprendizagem em uma turma de junção

Este relato tem como objetivo refletir sobre a minha prática como Professora dentro da Escola de Formação de Professores - EPROF, do

Centro Universitário UniProjeção. Para isto, exige-se uma reflexão ainda maior do que seria necessário a outros professores Universitários oriundos de outras áreas de conhecimento. Isso se dá porque, além de sermos transmissores/facilitadores-Professores de saberes específicos de nossas áreas de conhecimento, temos ainda a responsabilidade de preparar os nossos estudantes para se tornarem também professores. Desta forma, nossa prática se reverte de uma responsabilidade didático pedagógica ainda maior.

Freire (1996) aponta que, na nossa formação, a qual deve ser permanente, um dos momentos fundamentais é quando fazemos reflexões críticas sobre as nossas práticas e que a partir desta reflexão é que podemos melhorar a nossa próxima prática pedagógica.

Partindo deste princípio, no começo do 1º semestre letivo do ano de 2019, apresentei aos estudantes da disciplina de História da América Pré-Colombiana as orientações para que elaborassem um trabalho acadêmico, resumo/sinopse, após levantamento de bibliografia, sobre as civilizações pré-colombianas. Além disso, seguindo os critérios de produções acadêmicas, exigi que os estudantes fizessem o trabalho conforme a normas da ABNT. Deveriam ainda se preparem para elaborarem um pôster científico, comumente chamado de Banner, com base no trabalho apresentado. As orientações para a elaboração dessas práticas tinham como objetivo central que os estudantes colocassem em prática a execução de trabalhos de cunho científico.

O culminar desta prática foi programado para o final do semestre letivo onde os estudantes apresentariam o resultado aos demais colegas da Universidade – EPROF. Esta apresentação tinha como objetivo que os estudantes experenciassem o pensamento científico, crítico e criativo de forma mais precoce e qualificada possível.

Tivemos ainda a produção de um resumo para publicação e apresentação no CEPTEL – Colóquio de Ensino e Pesquisa em Licenciatura – UniProjeção,

Selecionei relatar sobre esta experiência, após verificar as dificuldades de aprendizagens de uma parte significativa da turma apresentadas durante o desenvolvimento do trabalho. Constatei que, além das dificuldades naturais existentes entre alunos do mesmo semestre, esta turma apresentava um fator de complexidade a mais, já que lá estavam estudantes do

2º, 3º, 4º e 5º semestres. Este fato acarretava uma dificuldade maior para a efetivação da nossa prática pedagógico-didática pretendida.

A fim de encontrar soluções para esta problemática busquei implementar a metodologia de um ensino-aprendizagem cooperativo, utilizei a instrução por pares, para buscar o desenvolvimento efetivo dos atores educativos no processo de “ensinagem”, ensino e sua efetiva aprendizagem. Seguindo este princípio e com base no artigo 9 da já citada Declaração Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI (UNESCO, 1998), nomeadamente quando afirma que devemos adotar métodos educativos inovadores, para estimular o pensamento crítico e criativo, procurei estimular as aprendizagens, porque os estudos demonstram que deve ser esta uma das nossas buscas diárias nas nossas práxis.

Esclarecemos que a possibilidade ou não de junção de turmas de semestres diferentes é regida por lei e que esta regulamentação da educação superior no Brasil permite tal prática. Este fato aliado à grande crise por que passam os cursos de licenciatura atualmente obriga as universidades por uma questão de sobrevivência, à junção de diversas turmas de semestres distintos numa mesma sala de aula

Esta prática está respaldada pela legislação vigente, já que, segundo a Portaria Normativa nº 40/2007 que institui o e-Mec, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação, as Instituições de Ensino Superior - IES têm autonomia para alterar a grade curricular do curso, desde que esta alteração seja aprovada pelo colegiado superior da instituição, com registro em ata, contando ainda que esta grade curricular siga às orientações das diretrizes curriculares do curso.

Esta independência institucional das Universidades é reconhecida devido à importância do papel das Instituições de Ensino Superior para o crescimento humano, social, econômico e tecnológico de um país. Num país como o Brasil, essa importância se faz ainda mais presente, é também componente indispensável para a consolidação e para o enriquecimento da consciência acerca da cidadania. A importância destas Instituições se dá tanto para a educação como para o desenvolvimento e reforço de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas.

Com o intuito de reforçar a pertinência deste tema, acrescento que

já no seu preâmbulo, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI ressalta que a educação superior tem o papel fundamental “para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción de futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberán estar preparadas com nuevas competências y nuevos conocimientos e ideales.” UNESCO (1998)

Porém, para que esse desenvolvimento ocorra, é necessária uma atenção especial ao papel do professor dentro desse processo de preparação das novas gerações. Devemos reconhecer também que os estudos recentes no ramo da pedagogia apontam que a docência universitária apresenta “a necessidade de romper com o paradigma focado no *ensino* para dar lugar ao que tem por meta a *aprendizagem*¹.” (LEITE; RAMOS, 2012, p. 8).

Tenhamos em mente que as Instituições de Ensino Superior necessitam estar atentas às demandas e às necessidades de aprendizagem dos nossos estudantes. Segundo Libâneo (2009, p. 09), para que isto ocorra as Instituições “necessitam prover aos seus alunos os meios cognitivos e instrumentais de compreender e lidar com os desafios postos por essa [nova] realidade.”

Para pensarmos em superar as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos nossos estudantes, é preciso intervir. E, seguindo o conceito de aprendizagem de Vygotsky, no qual o processo de aprendizagem está na *zona de desenvolvimento iminente* (Prestes, 2010), devemos atuar, dentro das possibilidades existentes, para que esta possibilidade/processo ocorra. Assim devemos praticar intervenções pedagógicas intencionais, já que esta zona de desenvolvimento está relacionada não somente com a auto-aprendizagem mas também à ação colaborativa de outra pessoa.

Se ampliarmos um pouco mais o nosso olhar do como e o que se aprende, veremos que atualmente e cada vez mais a aprendizagem se dá de forma ubíqua. Segundo Santaella (2014), esta aprendizagem se dá de forma contínua e onipresente, porque com o acesso às informações, que o mundo da Internet nos proporciona, as aprendizagens estão ocorrendo de forma universal, não estamos aqui falando de qualidade, mas de quantidade de informação. A autora afirma ainda não haver “[...] conhecimento sem comunicação, nem comunicação sem mediação das informações e dos dispositivos.” (SANTAELLA, 2014, p.15). Sendo assim, devemos in-

1. Grifo meu.

corporar essa nova realidade vivida por nossos estudantes para aproveitarmos da grande interatividade que possam existir entre eles com o fito de desenvolvermos estratégias pedagógicas mais efetivas.

No papel de professores, devemos sempre nos perguntar o que devemos fazer para qualificar as aprendizagens de nossos estudantes e a fazê-los alcançar as metas esperadas? Essa pergunta não tem uma resposta rápida ou mesmo simples. Sendo assim, a minha estratégia educacional foi buscar desenvolver essas “possibilidades de desenvolvimento” do nosso acadêmico. Por essas razões, resolvi adotar uma metodologia ativa, aqui escolhida como a instrução por pares, como prática para servir de base metodológica na construção do trabalho aqui proposto e busquei ainda ressignificá-las para tentar estimular esse desenvolvimento, porque sabemos que as aprendizagens são um conjunto de processos internos de cada indivíduo somado a intervenções e mudança de comportamento do próprio professor que é também um orientador/facilitador deste processo.

Apesar do exposto acima, não estou afirmando que somente o professor é responsável pelo processo de aprendizagem. Pesquisas demonstram que a maioria dos estudantes de graduação dedicam pouco tempo para a aprendizagem fora da sala de aula. Conforme Galvão, Câmara e Jordão (2012), o conhecimento *expert* é consequência direta de estudo individual deliberado de longo prazo e que o estudante deve praticar cada vez mais este tipo de estudo. Os autores afirmam ainda que existe uma divisão dentro do estudo individual deliberado, que é quando o estudante faz um estudo superficial ou profundo.

Uma análise sobre a utilização das práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula – Instrução por Pares

Partindo da análise do estudo de Galvão, Câmara e Jordão (2012) que afirmam que estudantes de graduação não se dedicam o suficiente em seus estudos e quando o fazem, na sua maioria, utilizam estratégias superficiais de estudo, e que, para superar o problema de aprendizagem que ocorre nos cursos de graduação é necessário que se estabeleça uma nova cultura de ensino e aprendizagem para que ocorra uma progressiva melhora sobre as aprendizagens dos estudantes universitários. Os autores afirmam ainda que dentro deste processo “o professor é considerado um

ponto essencial no contexto de aprendizagem”. Cabendo a estes criarem “[...] a construção de ambientes de aprendizagem profundos (ativos e motivadores)”. (GALVÃO; CÂMARA E JORDÃO, 2012, p.633)

Assim, defendo que, ao promovermos ambientes ativos de aprendizagem estimulamos os estudantes a criarem suas próprias estratégias de estudos. Desta forma e com o intuito de colocar os estudantes como os protagonistas neste processo, utilizei as seguintes estratégias na orientação do trabalho acadêmico descrito neste relato: realização, por parte dos estudantes, de pesquisa bibliográfica sobre o conteúdo a ser abordado; instrução por pares; elaboração e montagem de banners e posteriormente escrita dos resumos e apresentação dos trabalhos.

Para a efetiva prática desta metodologia denominada de Instrução por Pares ou Aprendizagens por Pares, nas atividades desenvolvidas pelos estudantes, foram executados os seguintes passos:

a) divisão da turma por grupos e escolha dos temas a serem trabalhados;

b) seleção de alguns estudantes oriundos do 4º e 5º semestre, que tinham, além de um bom desempenho das aprendizagens um perfil de liderança e que estivessem dispostos a auxiliar seus colegas;

c) inclusão destes alunos escolhidos nos grupos.

A dinâmica deste trabalho foi pensada de forma a colocar em prática aquilo que Morán, (2015) define como sendo uma das chamadas metodologias ativas na educação com o objetivo de privilegiar um maior envolvimento dos alunos e partindo do conceito de aprendizagem defendida por Vygotsky, ou seja, uma das possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens se dá também exatamente na interação com o outro.

Sendo assim, coloquei em cada grupo ao menos um estudante que tivesse o hábito do estudo profundo. Minha estratégia pedagógica era a de mesclar estudantes que tinham esse perfil com aqueles estudantes que, além de serem de semestres iniciais, 2º e 3º, não possuíam hábitos profundos de estudo. O objetivo era potencializar ao máximo a instrução por pares buscando assim aprofundar as aprendizagens de uma turma mista.

Verifiquei que os estudantes “instrutores” faziam um esforço para servirem de mediadores do processo de aprendizagem para seus colegas, buscavam incentivar-los a relacionarem ideias e significação para o trabalho que estavam elaborando. Ao mesmo tempo, os estudantes se sentiam mais confiantes e livres para tirarem suas dúvidas, pois estavam entre seus iguais que utilizavam um linguajar muitas vezes mais acessíveis.

Obviamente que o esforço feito por estes estudantes-instrutores se dava também porque eles sabiam que a avaliação do trabalho se daria não somente pela avaliação dos trabalhos escritos, mas também pela apresentação que os grupos fariam perante toda a faculdade – EPROF, isso criou uma tensão criativa e instigante perante o grupo.

A orientação aqui defendida se efetivava nos encontros presenciais, quando o trabalho foi concretizado na perspectiva que busquei estabelecer na relação de orientadora com o estudante-instrutor, e destes com os seus pares em relação ao conhecimento científico historicamente construído e dessa forma promover o protagonismo do sujeito que aprende. Paralelamente à execução dos trabalhos, fiz devolutivas dos mesmos por meio de instrumentos avaliativos, leituras e orientações críticas dos croquis de banner e de resumos que os alunos propunham.

Avaliação

Na avaliação deste trabalho, utilizei o conceito básico da avaliação formativa focada no critério do diagnóstico e devolutivas, para que ocorresse uma avaliação de forma processual, integrada e integradora, ou seja, fui avaliando o passo a passo da elaboração do trabalho acadêmico.

Para que isso ocorresse de forma fluída, foi preciso dosar, planejar e acompanhar/avaliar o trabalho feito tanto em sala quanto fora dela e muitas vezes foi preciso pedir que os estudantes refizessem todo o trabalho escrito. Optei por estes critérios avaliativos por entender que o método ativo pressupõe que a aprendizagem é realizada pelo próprio sujeito, ou seja, o estudante exercita sua auto-regulamentação das aprendizagens através das suas realizações ou práticas de estudo, na interação entre sujeitos, por meio de suas palavras, ações e reflexões e passam a ocupar o centro das ações educativas. A este processo avaliativo, soma-se que a instrução por pares facilita a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Esse processo de avaliação do fazer pedagógico na busca para desenvolver as aprendizagens dos nossos estudantes requer que para ser eficiente precise se efetivar de forma reconstrutiva e ressignificativa exigindo que se foque “ [...] o processo de ensino no estudante e não no professor. Trata-se de incluir na prática pedagógica a ideia de que aprender é resolver problemas e ensinar, oferecer feedback.” (GALVÃO, CÂMARA e JORDÃO 2012, p 639). Dessa forma, as minhas devolutivas se davam no intuito que os estudantes fossem corrigindo os aspectos indesejados dos trabalhos ainda durante a sua feitura.

Procurei também instigar para que eles desenvolvessem um auto-feedback através da elaboração de uma “ficha de avaliação de trabalho em grupo”, pela qual foram avaliados, critérios como: cooperação, auto avaliação, a avaliação coletiva, dentre outros. Aqui busquei incentivar que os estudantes se tornassem, além de um ser reflexivo, um estudante que praticasse a regulação da própria aprendizagem. Ao propor que o estudante se avaliasse individualmente e em grupo, busquei estimulá-los a começar a desenvolver a sua autonomia intelectual e a autorregulação.

Para fazermos essa avaliação formativa, que foge do pressuposto de olharmos somente os aspectos quantitativos, para avaliarmos também os aspectos qualitativos, utilizamos a métrica do Tempo de Aprendizagem Projeção (TP)² que se refere à carga horária da disciplina destinada para a mediação de conteúdos em sala de aula com uso de diferentes metodologias ativas e participativas de aprendizagem. Somadas ao Tempo de Aprendizagem Pesquisa (TAP) que é uma etapa consecutiva ao TP, visto que são desenvolvidos métodos e técnicas para que o estudante possa observar e intervir em diferentes contextos sociais, aos quais, sob sua perspectiva os conteúdos mediados em sala de aula façam sentido. Utilizamos ainda o Tempo Aprendizagem Comunidade (TAC) é o momento em que o estudante está em campo, colocando em prática a teoria apreendida em sala de aula, no caso aqui relatado foi a avaliação da exposição e explicação dos banners à comunidade acadêmica.

Sob esta perspectiva, busquei incentivar a participação ativa dos estudantes, procurei valorizar o protagonismo estudantil, avaliei também a

2. Disponível em <https://projecao.br/Faculdade/Noticias/Ler/29021/original-nova-metodologia-de-ensino-proposta-pela-educacao-superior-projecao-procura-dar-significado-a-aprendizagem> >. Acesso em 10 de setembro de 2019.

sua criatividade com o objetivo de instrumentalizá-los inclusive para atuarem como futuros professores, para que sejam conscientes de sua relevância e principalmente da contribuição que eles darão para a construção de uma sociedade mais crítica e reflexiva.

Considerações finais

Em síntese, considero que com a ampliação do acesso às Universidades, que deixaram de ser um lugar reservado a poucos privilegiados e passaram a ser um palco destinado ao maior número possível de cidadãos, é importante que busquemos que todos tenham condições de aprendizagem mais significativas.

A experiência de ensino e aprendizagem vivida por nossos estudantes, durante grande parte do ciclo educativo (Ensino Fundamental e Médio), ainda hoje é pautada, em grande parte, na pedagogia tradicional, na qual a relação dos docentes com os alunos se dá de forma vertical e hierarquizada. Assim, quando iniciamos a utilização de metodologias ativas como suporte para a elaboração dos trabalhos em grupos, alguns estudantes apresentavam um certo desconforto para se adequarem a essa dinâmica, mas, superados os percalços iniciais, alcançamos bons resultados.

Repensar a nossa prática em sala de aula não é tarefa simples e, como afirma Garrido (2000), reconhecer nossos limites e deficiências aplicadas ao próprio trabalho já é, por si mesmo, um ato de coragem. Neste percurso, após a delimitação do objetivo e das metodologias e recursos didáticos por nós projetados para despertar o início do pensamento científico, por meio de atividades que estimulassem o acadêmico na elaboração de um trabalho que objetivava a capacidade de síntese do conhecimento produzido e posterior escrita, obtivemos alguns resultados positivos, por exemplo, o desenvolvimento em muitos de nossos estudantes de habilidades como maior autonomia, criticidade, raciocínio e questionamentos de certezas e isso foi verificado em suas apresentações por meio da exposição e da explanação dos banners e escrita dos respectivos resumos.

Referências

- BRASIL, Portaria Normativa nº 40/2007, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria_Normativa_40-2007_-_republicada.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1996.
- GALVÃO, Afonso; CÂMARA, Jacira; JORDÃO, Michelle. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. [online]. 2012, vol.93, n. 235, pp. 627-644. ISSN 2176-6681. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812012000400006>.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2012, 25(1); pp. 7-27
- LIBANELO, José Carlos. *Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação*. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2009. (Cadernos de Pedagogia Universitária, USP nº 11).
- MORÁN, José. *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens. Vol III. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morais (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: Análise de Traduções de Lev Semionovitch Vigorski no Brail. Repercussões no campo educacional*. 2010. 295f. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília.
- SANTAELLA, Lucia. *A aprendizagem ubíqua na educação aberta: Tempos e espaços em educação*. Volume (7), Número 14, pp. 15-22, (set-dez), 2014.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior em siglo XXI: Visión y acción*. Disponível em < http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm> Acesso em 26 de setembro de 2019.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DO CEF 14 DE TAGUATINGA – DF

Yuri Figueiredo de Farias

Claudia Pinheiro Nascimento

Introdução

O direito à Educação está entre os direitos humanos fundamentais amparados por normas nacionais e internacionais, inclui um processo de desenvolvimento individual, porém, este direito deve ser analisado de forma coletiva, sob a luz do valor da igualdade, o que acaba se tornando algo de uma complexidade digna de ser estudada. O interesse pelo tema surge com a necessidade de discutir e colaborar para um melhor entendimento sobre a Educação Inclusiva, cujo foco principal deste trabalho é compreender como ocorre o ensino da Geografia no processo da Educação Inclusiva no 6º ano do Ensino Fundamental do CEF 14 de Taguatinga – DF.

Carvalho (2016, p. 37) destaca alguns marcos da educação inclusiva no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil, 1988; a declaração de Salamanca, 1994; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), 1996; e o atual Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), conhecida como Lei Brasileira de Inclusão – LBI, 2016, que promoveu mudanças significativas no Código Civil, afim de garantir o acesso de todas crianças, jovens e adultos às escolas regulares. Contudo, ressalta Carvalho (2016, p. 38), que mesmo com todo apoio da UNESCO, das leis e ações governamentais e avanços no sistema educacional, dificuldades e barreiras que surgiram durante o processo de promoção da educação inclusiva, servem como empecilho para garantir o direito dos alunos com deficiência ou outra condição de exclusão.

Segundo Mantoan (2010), a escola precisa tomar para si o papel de uma educação plural, inclusiva, que é claro, provocará, e já tem provocado uma crise na identidade institucional, por conseguinte, na identidade do

professor e do estudante, consequentemente. “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideias, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2010, p. 07).

Cavalcanti (2002, p. 71) ressalta que o caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino, onde Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino.

As contribuições diretas da Geografia na perspectiva da Inclusão Escolar merecem uma análise mais significativa, tendo em vista as dificuldades em lecionar Geografia, assim como qualquer outra disciplina, perante as diferenças e complicações pertinentes a cada indivíduo, já que as pessoas não são iguais e cada uma tem sua própria condição de aprendizagem, à vista disso, a formação do professor necessita de um maior conhecimento sobre a questão da Educação Inclusiva, visto que, com a abertura da escola para Inclusão, consequentemente, há uma maior heterogeneidade de estudantes e maior evidência na mídia e na sociedade como um todo.

Educação inclusiva

Entre as definições encontradas nos dicionários de língua portuguesa para o termo Inclusão, a mais relevante, pelo menos no que se refere este estudo, *Integração absoluta de pessoas que possuem necessidades especiais ou específicas numa sociedade: políticas de inclusão*. É interessante encontrar o termo Integração como a principal palavra na definição de Inclusão, palavras associadas como sinônimas, porém, em relação aos termos educacionais são distintas, e para definição de educação inclusiva se faz necessário desmembrar essas expressões.

Carvalho (2016, p. 32) aponta que há uma luta entre dois campos de forças: um, dos que defendem, unicamente, o termo Inclusão, e o outro, dos que defendem a proposta da Educação Inclusiva sem desconsiderar a importância da Integração como processo interativo pertinente à educação inclusiva. Em sua obra Educação Inclusiva: contextos sociais, em uma das definições que encontramos para o tema, Mittler (2003, p. 16) afirma:

A Inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão (MITTLER, 2003 p.16).

Segundo Glat (2007 p. 16), a Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem, de acordo com Glat (2007), mas chamando atenção para as necessárias adequações na prática da educação inclusiva em sua plenitude, Almeida (2003, p. 04) pontua que “a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, para se alcançar as necessidades de todas as crianças”.

Contexto histórico da educação inclusiva

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI, o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil inicia na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

O conceito Educação Inclusiva, ainda conforme à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI, tem sua gênese na Conferência mundial de Educação para Todos, promovida pela Unesco, em 1990, na Tailândia, onde por meio de um plano de ação, foi estabelecida uma orientação político-filosófica relativa às propostas educacionais dirigidas aos alunos com necessidades educacio-

nais especiais para contemplar questões básicas de aprendizagem, o termo Educação Inclusiva inexistente, porém, o artigo três deixa claro a necessidade de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade.

O ano de 1994 é um marco para a educação inclusiva, foi assinada a Declaração de Salamanca, primeiro documento internacional a defender a inclusão escolar de estudantes com deficiência, onde a concepção de inclusão foi amplificada considerando a existência de diferenças sob a perspectiva da diversidade cultural e da desigualdade econômica, além das chamadas crianças deficientes, passam a ser consideradas alvo das políticas de inclusão:

[...] crianças [...] 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 marginalizados (BRASIL, 1997, p.17).

Os documentos do MEC/SECADI, tocantes à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçam o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2008). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

Panorama contemporâneo da educação inclusiva

Na construção das reflexões sobre o debate da inclusão escolar, Carvalho (2016) alerta para a necessidade de se ter cuidado para evitar que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos, para dele constarem. Adiante em suas reflexões nos alerta de que os cenários nos quais ocorre o ensino-aprendizagem de conteúdos, consideram-se os valores, princípios e todas as relações que se estabelecem entre os grupos que nela interagem e que, em seu conjunto, constituem-se como comunidade de aprendizagem onde

a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2016, p.115).

Concordando com a urgente necessidade de transformação da prática pedagógica em nossas escolas, Carvalho (2016) alerta sobre a modalidade inclusiva de educação não cumprir seu objetivo quando afirma:

[...] a transformação da escola e a inserção de alunos com deficiência nas turmas do ensino regular, esta tem sido a providência mais frequente, talvez porque de mais rápida execução. E aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, sem apresentar uma deficiência “real”, quase sempre continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, como sujeitos excluídos, ainda que presente nas escolas e nas turmas regulares (CARVALHO, 2016, p.115).

Cientes que o Plano Nacional de Educação prevê que a educação inclusiva seja mais abrangente, se faz necessário a adequação para remoção das barreiras para aprendizagem já citadas neste trabalho por renomados autores, Carvalho (2016, p. 38) nos lembra que inúmeras são as cenas de aprendizagem, pois esta não é exclusiva da escola como estabelecimento de ensino, já que aprendemos em todos os espaços nos quais circulamos, trazer as experiências para o cenário da escola confere mais significado e importância aos processos reflexivos que os alunos precisam desenvolver. Outro desafio que figura entre os maiores para o sucesso do processo de inclusão escolar, principalmente na rede pública, está na formação docente qualificada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, grande parte dos professores que lecionam em salas de aula regulares, e mesmo os que estão saindo das fileiras de formação ainda não contam com uma instrução voltada à Educação Inclusiva, Glat (2007, p. 07) reforça essa realidade quando pontua que:

Embora a inserção de alunos com necessidades especiais no ensino regular venha acontecendo cada vez mais intensamente, os questionamentos, as incertezas e as frustrações também se avolumam, sobretudo entre os professores, que não desenvolveram em sua formação inicial competências para lidar com a diversidade do aluno hoje presente em nossas escolas (GLAT, 2007, p.07).

Ainda a respeito da qualificação docente para prática da educação inclusiva, Mantoan (2015, p. 69) reforça que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis, afirmando ainda que a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo necessita de uma renovação das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada permanente.

Legislação e políticas públicas referentes à educação inclusiva

A legislação Brasileira assegura o direito de todos à educação através da sua Constituição de 1988 garantido no seu Art.205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Rogalski (2010) concorda com a premissa do Art.205, porém, nos lembra de que nem todos são atendidos e contemplados no seu direito. A autora destaca os princípios eminentemente democráticos, que podem ser destacados presentes no Art.206, tais como: a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas, a existência do ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

As mudanças relativas às políticas educacionais foram legitimadas em vários documentos oficiais, além da Constituição de 1988, pela primeira vez surge em uma Lei um capítulo destinado à Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), tendo ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, em nível superior (2001), e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Na concepção de Werneck (1997), tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, quanto a Constituição Brasileira, têm sido interpre-

tadas por alguns estudiosos como incentivadoras da inclusão, isto porque ambas definem que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino. Referindo-se a essas leis a autora sublinhou:

1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.
2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula;
3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL,1988, p. 82).

Carvalho (2016) destaca o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), aprovado pela Lei nº. 13.005 de 25 de julho de 2014, com vigência de dez anos a contar da data da sua aprovação. A autora reforça que dentre suas dez diretrizes, todas são consonantes com as propostas de educação inclusiva, entendida essa para muito além das matrículas de egressos das classes e escolas especiais nas classes comuns do ensino regular, dentre as quais destaca: a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de discriminação, além da melhoria da qualidade da educação (CARVALHO, 2016, p.87-88).

Tendo participado ativamente da elaboração do mencionado plano, Carvalho (2016) não deixa de incluir em suas observações que outros grupos que apresentam dificuldades da e na aprendizagem, como o das pessoas com dislexias, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros, não aparecem nas diversas metas ou nas estratégias que constam do PNE 2014, estes segundo as palavras da autora, continuam excluídos. Carvalho (2016) lamenta que as políticas públicas na área de

atenção às pessoas com deficiência, se isoladamente concebidas, continuarão gerando e perpetuando diversas formas de exclusão, o que estimula a autora a levantar questões como integração de ações, multirreferencialidade e ações comunicativas permanentes entre os ministérios.

Além das leis citadas, tem destaque o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; a Lei Federal Nº 7.855, de 24 de outubro de 1989. Rogalski (2010) chama a atenção para relevância do estatuto que entre outras medidas, criou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), órgão responsável pela política Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. Hoje a CORDE faz parte da Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério Público da Justiça.

Processo evolutivo do ensino da geografia no Brasil

A Geografia começou a sua trajetória como ciência escolar no Brasil no final do século XIX, em meio aos movimentos de independência (1822), de proclamação da república (1889) e de libertação dos escravos (1888) onde um novo contexto histórico se configurava no país. Uma série de movimentos intelectuais passou a compor o debate acerca do papel da educação na formação da nação brasileira. Nesse contexto, a escola e, mais especificamente, o ensino de geografia e história tornam-se essenciais à difusão das ideias patrióticas. (FREITAS, 2019)

Conforme Cavalcanti (1998) reforça, a introdução da disciplina no referido momento histórico teve como objetivo a formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico, a Geografia foi caracterizada como uma disciplina voltada para a “transmissão de dados e informações gerais sobre os territórios do mundo em geral e dos países em particular” (CAVALCANTI, 1998, p. 18). Assim, identifica-se a prática do ensino da Geografia neste período como um ensino acrítico, descritivo e superficial nas escolas.

A Constituição Brasileira de 1934 foi a primeira a contemplar o tema educação, estabelecendo o acesso à educação como um direito de todos os cidadãos, o ensino primário integral se tornou gratuito e obrigatório, segundo Godoy (2010 p. 84), tais mudanças influenciaram o ensino de geografia, no mesmo ano foi criado o primeiro curso de geografia na re-

cém-criada Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), com a contratação de professores estrangeiros, principalmente franceses, entre eles Deffontaines e Pierre Monbeig, introduzindo um modelo baseado na escola possibilista de La Blache em oposição à geografia determinista alemã de Ratzel. Estas mudanças foram importantes no ensino de geografia, para a profissionalização da docência, considerando-se, que anteriormente os professores de geografia eram profissionais graduados em outras áreas. Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 45):

Antes da FFCL/USP, não existia no Brasil o bacharel nem o professor licenciado em Geografia. Existiam pessoas que, egressas de diferentes faculdades ou até mesmo das escolas normais, lecionavam essa disciplina, assim como outras. Eram professores de Geografia principalmente, advogados, engenheiros, médicos e seminarista (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 45).

Conforme destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009 p.47), Delgado de Carvalho, recém-chegado da Europa onde realizou seus estudos, foi fundamental na produção de importantes obras científicas e metodológicas para as ciências sociais, em especial a Metodologia de Ensino da Geografia, publicada em 1925, a maior contribuição à geografia da primeira metade do século XX. Nesta obra, Carvalho teceu críticas ao ensino descritivo e mnemônico, rebelou-se contra o patriotismo ideológico difundido pela geografia.

Merece destaque, em meio às mudanças que elevaram a geografia ao patamar de ciência, a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), que conforme Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009 p. 45) ocorreu simultaneamente à criação da USP, e teve e tem até hoje, significativa importância para todos aqueles que produzem conhecimento geográfico e/ou ensinam geografia no Brasil, as autoras destacam ainda como marcos para formação do caráter científico da Geografia a partir de 1930, a criação do Conselho Nacional de Geografia (CNG) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No ano de 1966, Yves Lacoste publicou sua obra Geografia do Subdesenvolvimento. A partir desse fato, teve início as primeiras propostas oriundas das ideias da Geografia crítica no Brasil. No final da década de 70, em 1978, o maior geógrafo brasileiro, Milton Santos, lançou uma obra

intitulada de “Por uma Geografia Nova”. Este trabalho despertava a importância da realização de estudos direcionados às relações sociais e seus problemas. O Movimento de Renovação da Geografia ocorre em um momento onde se inicia a reabertura política no final da década de 1970 e é considerado um marco das inovações nos processos metodológicos da Geografia escolar no Brasil, de acordo com Godoy (2010, p. 81), é impossível não fazer referência aos encontros organizados pela Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), que também contribuíram para o movimento de renovação do ensino de Geografia, o que se ampliou a partir da década de 80 com a redemocratização do país.

Cavalcanti (2010 p. 08) afirma que o desenvolvimento do pensamento conceitual é papel da escola e das aulas de Geografia. A autora destaca a importância das referências curriculares nacionais, como os PCNs (1998), as diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos (PNLD, 2010), para respectiva estruturação dos seus conteúdos geográficos com base em conceitos elementares, como: paisagem, lugar, território, região e natureza. No entanto, Cavalcanti (1998) pondera que não se indica que esses conceitos sejam transmitidos e reproduzidos pelos alunos. Eles devem ser construídos, elaborados, reelaborados e ampliados ao longo dos anos de ensino fundamental.

O ensino da geografia na modalidade de educação inclusiva

Se na prática do ensino de geografia para os alunos tidos como “normais” existem tantas barreiras para aprendizagem, na modalidade inclusiva essa questão se torna muito mais delicada. Silva e Azevedo (2016 p. 298) pontuam que apesar do avanço perceptível na legislação brasileira na questão da inclusão educacional, muita coisa ainda não foi concretizada, existe uma distância entre as leis e a realidade e em geral a lei não é aplicada como deveria, o que no entendimento dos autores, ocorre pela burocratização a qual os benefícios desta lei estão estabelecidos, falta de profissionais especializados e a não adaptação das instituições escolares e docentes a esta realidade.

São inegáveis os avanços na questão da educação inclusiva nas últimas duas décadas. Silva e Azevedo (2016) ressaltam a importância da aprendizagem de conhecimentos geográficos para esses públicos (alunos com algum tipo de necessidade educacional especial), para que possam ter

a oportunidade de se reconhecerem como atuantes e produtores da realidade e do espaço geográfico.

A Geografia que contribui para este processo é entendida como instrumento que possibilita compreender a realidade, sendo então essencial na educação inclusiva não somente a voltada para alunos com necessidades especiais de aprendizagem, mas sim a todos os alunos que são excluídos do processo ensino aprendizagem por inúmeros e diversos fatores, dentre eles a dificuldade de aprendizagem ou dificuldade de manutenção na escola (SILVA; AZEVEDO, 2016 p. 299).

Para Mello (2017), a questão da elaboração de um currículo significativo é de suma importância, tendo em vista que no formato curricular fragmentado, segundo a autora, as ideias muitas vezes não possuem conexões lógicas, são apresentadas como distintas da realidade que nos circundam e são consideradas verdades absolutas, evidenciando como o modelo curricular tradicional prejudica o ensino da geografia. A autora aponta um caminho ao afirmar:

Em contrapartida temos a proposta de um modelo curricular integrado, analisado pelo uso dos trabalhos de projetos onde as diversas disciplinas dialogam entre si, formando uma teia de conceitos e temas que se conectam. Desta forma, dotando o processo de ensino aprendizagem de significado, propiciando a disciplina escolar Geografia uma maior integração entre o social e o ambiental, permitindo um trabalho sobre a compreensão e interpretação dos fenômenos a partir do conceito de lugar (MELLO, 2017, p. 13-14).

Desta forma, além de uma reconstrução curricular, Mantoan (2004, p. 88) entende que “da espontaneidade e da interação com os colegas da turma emerge o potencial de aprendizagem de cada aluno, com ou sem deficiência”. Ainda de acordo com as análises da autora:

Um ensino qualificado do ponto de vista pedagógico é aquele que, no mínimo, atende às necessidades, interesses e capacidades de todos, sem discriminações, categorizações ou exclusões. Assim, a garantia do acesso à escola comum é necessária, mas insuficiente para que a educação inclusiva se efetive. Todo o processo educacional deve considerar a singularidade dos estudantes em sua natureza mutante (MANTOAN, 2004, p. 88-89).

No contexto da prática do ensino de geografia, se faz necessária a abordagem do espaço geográfico, Callai e Callai (2003) se posicionam da seguinte forma:

Os homens vivem num espaço, situam-se nele, ocupam lugares. Esse espaço comumente é visto como algo estático, pronto e acabado. Tem uma aparência. Mas é resultado de uma dinâmica, é cheio de historicidade. A aparência é o resultado, num determinado momento, de coisas que aconteceram. É a expressão de um processo, portanto há dinâmica no arranjo. Só na aparência ele é estático, pois em si está constantemente sendo construído. E, conhecer o espaço, entendê-lo, é observar esta dinâmica e percebê-lo como resultado, mais do que aceita-lo como definitivo e acabado (CALLAI; CALLAI, 2003, p. 69).

No que tange a Geografia, segundo Silva e Azevedo (2016), se destacam os documentos cartográficos táteis, que auxiliam de maneira eficaz para que alunos cegos formem esquemas espaciais de algum ambiente, os autores destacam ainda que em relação aos alunos surdos, a cognição não é a mesma de um aluno ouvinte e ainda existem as dificuldades de linguagem, segundo os autores, é interessante o uso de atividades lúdicas onde os alunos sejam estimulados e motivados a aprender, a metodologia deve ser balizada no campo visual, utilizar mapas, imagens e gravuras torna-se de grande relevância, não só para a inclusão, mas para a ampliação da alfabetização geográfica (SILVA; AZEVEDO, 2016, p. 300).

No entendimento de Cavalcanti (2002), ao trabalhar os conceitos geográficos, torna-se claro que as necessidades de aprendizagem de alunos inclusos muitas vezes partem de suas curiosidades cotidianas. Desta forma, desenvolver atividades para repensar as práticas pedagógicas na geografia com os alunos de inclusão são necessárias. É nesta perspectiva que o ensino da Geografia deve contribuir para uma escola voltada para novas práticas educativas onde a sociedade, de maneira geral, ainda não inclusiva, possa tornar-se, uma sociedade inclusiva.

Procedimentos metodológicos

Nesta investigação relacionada à prática dos processos de Ensino-Aprendizagem em Geografia na modalidade de Educação Inclusiva, se-

guindo as orientações de Gil (2010, p. 44), os procedimentos metodológicos se iniciam com a revisão bibliográfica e documental, desenvolvidas com base em material já elaborado acerca do tema proposto, constituído principalmente de livros e artigos científicos, tal qual sobre a legislação que ampara essa modalidade e as políticas públicas educacionais vigentes, assim como sobre às didáticas pedagógicas do ensino da Geografia no processo da Educação Inclusiva, sua evolução e perspectivas.

Quanto a Educação Inclusiva, foi realizado um levantamento evolutivo referente à legislação e prática da modalidade, além da etapa de observação da prática do ensino da Geografia em sala de aula nas turmas onde havia alunos com algum tipo de deficiência, esta etapa de observação Gil (2010, p.35) define como procedimento fundamental na construção da pesquisa, foi realizada a observação do próprio processo de Inclusão Escolar acontecendo na prática sob a ótica das aulas de Geografia.

Este estudo objetiva analisar como os estudantes com deficiência de duas turmas do 6º ano de uma escola pública se apropriam dos conteúdos e conceitos de Geografia. Optou-se por uma pesquisa qualitativa - quantitativa com abordagem de estudo de caso, realizada nas referidas turmas. Gil (2010, p.38) aponta algumas intenções ao se optar pela realização de um estudo de caso, entre elas: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; tais intenções vêm de encontro com as desta pesquisa.

Perante a necessidade de se criar um espaço definitivo para investigação contínua das práticas educativas, visando compreender, esclarecer e explicitar as práticas do Ensino da Geografia na modalidade de Educação Inclusiva, foi adotado o CEF 14, localizado na RA – III, Taguatinga – DF, escola de ensino fundamental regular assistiva que serviu como local de observação para realização desta pesquisa, especificamente nas turmas de 6º ano, desta forma, foi analisado o PPP da escola e a aplicação da BNCC de acordo com SEEDF.

A fundamentação do assunto abordado nesta pesquisa se realiza através da observação direta realizada em sala de aula durante o ano letivo, pesquisa qualitativa por meio da realização de avaliação com os professores, tendo como objetivo primordial identificar fatores que contribuem

para prática dos processos de Ensino - Aprendizagem em Geografia na Educação Inclusiva. Um questionário referente ao tema educação inclusiva foi elaborado com intenção de detectar os problemas destes docentes no exercício da sua prática pedagógica em turmas Inclusivas. A aplicação do instrumento de pesquisa foi realizada junto aos professores de Geografia da escola que lecionam em turmas Inclusivas. Confrontar os resultados dos questionários com a realidade da escola permite realizar uma reflexão frente aos entendimentos que emergirão dos dados coletados.

Analizando os dados da investigação

O Centro de Educação Fundamental 14 possui em seu quadro de professores três responsáveis pelas aulas de Geografia, a estes docentes foi aplicado um questionário de oito questões relacionadas ao tema da modalidade de Educação Inclusiva, a fim de averiguar as impressões e experiências dos professores, verificar o cumprimento ou não do que garante a legislação vigente e principalmente identificar como vem sendo trabalhada a Geografia nestas turmas inclusivas. Visando preservar a identidade dos professores, foram designadas as letras (A), (B) e (C) na finalidade de representar cada um destes.

Como podemos observar na tabela 01, os entrevistados ao serem questionados sobre o que é Educação Inclusiva, responderam similarmemente que trata se da modalidade de educação na qual alunos com qualquer tipo de transtorno, deficiência ou até aqueles que possuem altas habilidades são inseridos no ensino regular, as respostas são condizentes com os apontamentos de Glat (2007 p.16), onde Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Tabela 01 – Entendimento sobre educação inclusiva

O que você entende por educação inclusiva?	
A	É a modalidade de educação que permite a participação e desenvolvimento de alunos portadores de deficiências e transtornos no ensino regular.
B	Entendo como uma modalidade de ensino que atende alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou mesmo com altas habilidades em escolas e turmas do ensino regular. Com esse atendimento a escola enriquece muito seu trabalho ao compartilhar grandes diversidades dos estudantes e profissionais, e com isso acaba por promover grandes aprendizados, não só em relação aos conteúdos curriculares, mas principalmente para vida social de cada um desses indivíduos portadores ou não de deficiências ou transtornos.
C	Concepção de ensino que tem como objetivo garantir o direito de todos a educação contemplando a diversidade.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Conforme Brasil (1997), a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) em seu capítulo V que se refere à Educação Especial nos seus artigos 58 e 59, ficam estabelecidas algumas obrigatoriedades. Foi perguntado aos professores se as obrigatoriedades citadas nestes artigos estavam sendo devidamente cumpridas em suas aulas de Geografia. Primeiramente, foi observado o Art.58 “§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1997).

A totalidade dos professores (100%) afirmou que sim, existe serviço de apoio especializado destinado ao atendimento das necessidades dos alunos especiais inclusos nas turmas regulares da escola, o que está de acordo com os entendimentos de Carvalho (2016) quando destaca o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), aprovado pela Lei nº. 13.005 de 25 de julho de 2014, reforçando que dentre suas dez diretrizes, todas são consonantes com as propostas de educação inclusiva, entendida essa para muito além das matrículas de egressos das classes e escolas especiais nas classes comuns do ensino regular, dentre as quais destaca: a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e erradicação de todas as formas de

discriminação, além da melhoria da qualidade da educação (CARVALHO, 2016 p. 87-88).

Esta condição pode ser observada no Art.59, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1997). Neste segundo trecho da lei, observamos divergência no que diz respeito ao ponto de vista dos docentes. Segundo os dados apresentados pelo gráfico 01, do total de entrevistados, 33,3% responderam que tais obrigatoriedades não estão sendo asseguradas em sua integralidade, o restante dos entrevistados, 66,6% (duas pessoas) acreditam que o referido artigo vem sendo cumprido em suas aulas de geografia.

Gráfico 01 – Atendimento aos alunos com necessidades especiais segundo o art.59 da LDB



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Em meio as suas análises e perspectivas a respeito da eficiência e objetividade das políticas públicas relacionadas à educação voltadas para inclusão, Carvalho (2016, p. 33) lamenta que no seu entendimento as políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência, quando isoladamente concebidas, continuarão gerando e perpetuando diversas formas de exclusão, o que estimula a autora a levantar questões como integração de ações, multirreferencialidade e ações comunicativas permanentes entre os ministérios, Carvalho (2016) alerta para à necessidade de se ter cuidado para evitar que as práticas de significação levem a conferir à escola o sentido de espaço físico, no qual devem ser introduzidos todos os alunos mas de forma reflexiva alertando que a proposta de inclusão é muito mais abrangente

e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2016, p.115).

Questionados de forma objetiva se sentiam preparados para trabalharem a educação inclusiva, os docentes entrevistados tiveram suas respostas representadas pelo gráfico 02, na qual observa-se que 33,3% se consideram aptos a lecionarem nessa modalidade e 66,6% se consideram inaptos.

Gráfico 02 – Preparo para trabalhar educação inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Foi solicitado aos professores a justificativa de suas respostas referentes ao preparo para trabalharem a educação inclusiva em sala de aula, e estas foram expostas na tabela 02, onde é permitido observar que assim como analisado anteriormente e embasado nos relatos dos especialistas do tema entre as maiores barreiras para uma educação inclusiva plena, está a má ou nenhuma formação docente que os preparassem para trabalharem a educação inclusiva em suas aulas.

Tabela 02 – Preparo para trabalhar educação inclusiva

A	SIM	Apesar do meu curso de licenciatura não ter me oferecido nenhum preparo para trabalhar com alunos especiais, com o tempo fui me capacitando e absorvendo novas experiências na área.
B	NÃO	Felizmente eu já participei e coordenei vários cursos de formação continuada relacionados à educação inclusiva. Já tenho 18 anos atuando na SEEDF e em todos esses anos atuei com alunos com necessidades especiais. Claro que apesar dessa longa trajetória sei que ainda tenho muito que aprender e as escolas de uma maneira geral ainda necessitam de muitos investimentos tanto de recursos humanos, como principalmente em estrutura física e recursos tecnológicos.
C	NÃO	Não me sinto apto a trabalhar educação inclusiva devido a minha formação não ter sido voltada para esta modalidade, porém, as experiências do dia a dia em salas de aula inclusivas têm me capacitado a cada dia, procuro pesquisar sobre as necessidades especiais de cada aluno para que esse processo possa ser efetivo.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Todas respostas vão de encontro com os entendimentos de Glat (2007) que afirma que o desafio que figura entre os maiores para o sucesso do processo de inclusão escolar, principalmente na rede pública, está na formação docente qualificada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, grande parte dos professores que lecionam em salas de aula regulares, e mesmo os que estão saindo das fileiras de formação ainda não contam com uma instrução voltada à Educação Inclusiva (GLAT, 2007, p. 07).

Os professores foram indagados como a inclusão era trabalhada em suas aulas de Geografia, as respostas podem ser observadas na tabela 03.

Tabela 03 – Trabalhando educação inclusiva nas aulas de geografia

Como a inclusão é trabalhada em suas aulas de Geografia?	
A	Fazendo a redução e a adaptação do conteúdo e das formas e critérios de avaliação. Dando um atendimento especial para o aluno portador de necessidades especiais.
B	Particularmente nesse ano de 2019 tenho alunos com vários tipos de deficiências e transtornos e que necessitam de atendimento muito particularizado. Eu primeiro investiguei e entendi a melhor maneira de aprendizagem de cada uma deles, então, faço uma adequação curricular individualizada, porém, sempre promovendo o trabalho em grupo com todos os colegas de sala, utilizo recursos tecnológicos quando possível, material concreto, jogos e conto muito com o auxílio dos residentes de geografia que estão me acompanhado durante esse ano letivo.
C	A primeira coisa a ser feita é verificar os laudos médicos desses alunos e saber se há professores de apoio para prestar o acompanhamento necessário, com essas informações é possível elaborar atividades onde o estudante seja incluído de acordo com sua necessidade específica.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Nas respostas dos três professores é possível observar a preocupação em adequar conteúdos e materiais para os alunos inclusos, o que vai de encontro ao pensamento de Mello (2017), que aponta a questão da elaboração de um currículo significativo como de suma importância, tendo em vista que no formato curricular fragmentado, segundo a autora, as ideias muitas vezes não possuem conexões lógicas, são apresentadas como distintas da realidade que nos circundam e são consideradas verdades absolutas, evidenciando como o modelo curricular tradicional prejudica o ensino da geografia.

Quando indagados quanto à eficácia da aplicação da educação inclusiva no ensino da Geografia, 100% dos entrevistados responderam de forma positiva e consideram de alguma forma a aplicação da educação inclusiva nas aulas de geografia como eficaz. As respostas apresentam diversos pontos de vista que podem ser observados na tabela 04, tornando possível realizar relações entre as respostas de cada professor com as referências do tema que norteiam este estudo.

Tabela 04 – Eficácia da aplicação da educação inclusiva na geografia

Você considera eficaz a aplicação da educação inclusiva no ensino de Geografia?		
A	SIM	Os resultados vão variar de acordo com o grau da deficiência do aluno.
B	SIM	A geografia está presente em tudo a nossa volta, me possibilita muito trabalhar com material concreto, imagens, jogos e relacionar os assuntos com questões da atualidade. Penso que o trabalho poderia ser muito mais eficaz se a escola fosse mais estruturada e se tivéssemos sempre em mãos os materiais pedagógicos necessários para o desenvolvimento das aulas. Na escola que atuo também faz muita falta um laboratório de informática.
C	SIM	A eficácia desse processo só é possível se as estratégias de ensino tanto para geografia quanto para qualquer disciplina, forem pensadas e desenvolvidas a partir de vivências coletivas para aplicação concreta no cotidiano.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

O professor (A) restringiu a eficácia das ações inclusivas nas aulas de Geografia estarem relacionadas ao grau de deficiência de cada aluno, a resposta afronta o pensamento de Mantoan (2004, p. 88) onde entende que “da espontaneidade e da interação com os colegas da turma emerge o potencial de aprendizagem de cada aluno, com ou sem deficiência”.

O professor (B) já engloba a Geografia como presente em tudo que nos cerca, cita exemplos de ações inclusivas a serem tomadas nas aulas sem deixar de lamentar a estrutura, que apesar de existente ainda não é a desejada e necessária, pensamento condizente com o de Silva e Azevedo (2016 p. 298) que pontuam que apesar do avanço perceptível na legislação brasileira na questão da inclusão educacional, muita coisa ainda não foi concretizada, existe uma distância entre as leis e a realidade e em geral a lei não é aplicada como deveria, o que no entendimento dos autores, ocorre pela burocratização a qual os benefícios desta lei estão estabelecidos, falta de profissionais especializados e a não adaptação das instituições escolares e docentes a esta realidade. O professor (C) afirma a eficácia com a ressalva que devem ser centralizadas as vivências coletivas, para melhor embasamento desta resposta, mas uma vez é possível recorrer a Cavalcanti

(2002), quando nos fala que ao trabalhar os conceitos geográficos, torna-se claro que as necessidades de aprendizagem de alunos inclusos muitas vezes partem de suas curiosidades cotidianas.

O CEF 14 de Taguatinga é uma escola inclusiva, o que não faz com que seus professores de Geografia compartilhem de forma absoluta dessa visão. Questionados de forma direta se a escola prioriza ou não a prática da educação inclusiva, um dos professores (33,3%) respondeu que não, os outros dois professores (66,6%) afirmaram que sim, como demonstra o gráfico (03).

Gráfico 03 - Aplicação da educação inclusiva no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Foi solicitado aos docentes que comentassem suas respostas referentes à questão de que a escola prioriza ou não a prática da educação inclusiva, os professores responderam com justificativas diversas e heterogêneas, como podemos observar na tabela 05.

Tabela 05 – Aplicação da educação inclusiva no ambiente escolar

A escola prioriza a prática da educação inclusiva?		
A	NÃO	A prática da educação inclusiva é considerada um ramo secundário do cotidiano da escola.
B	SIM	Embora a escola que eu atuo não tenha toda a estrutura física, pedagógica e humana necessária, contamos com uma sala de atendimento especializado para os alunos com deficiência, com profissionais muito bem preparados que acompanham e auxiliam os alunos e professores regularmente e em relação aos alunos com transtornos, que estão em números bem maiores o atendimento fica muito a desejar, por não contarmos com uma equipe especializada.
C	SIM	Existem projetos como o “Escola de Pacientes” em parceria com o Ministério Público”, que ainda está em uma etapa inicial, além da escola possuir o atendimento especializado e ser uma referência como escola inclusiva na região, o que não representa também que muito deva ser aprimorado.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

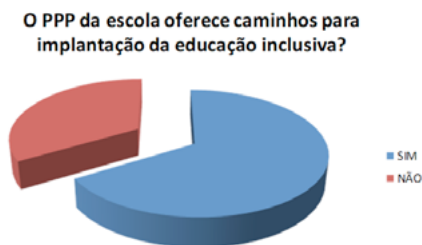
Possivelmente o professor (A) concordaria quando Carvalho (2016, p.38) ressalta que mesmo com todo apoio da UNESCO, das leis e ações governamentais e mesmo depois dos avanços no sistema educacional e nos métodos e estratégias de ensino muitas questões, dificuldades e barreiras que surgiram durante o processo e promoção da educação inclusiva, servem como empecilho para garantir o direito dos alunos com deficiência ou outra condição de exclusão.

O professor (B) faz uma ressalva quanto aos alunos com transtornos aos quais o atendimento especializado não alcança as expectativas justamente por faltar especialização para trabalhar com este alunado. Carvalho (2016) revela que outros grupos que apresentam dificuldades da e na aprendizagem, como o das pessoas com dislexias, transtornos do déficit de atenção e hiperatividade, dentre outros, não aparecem nas diversas Metas ou nas Estratégias que constam do PNE 2014, estes segundo as palavras da autora, continuam excluídos, confirmando assim as impressões do professor (B). O professor (C) lamenta o árduo caminho a ser traçado para que uma educação inclusiva em sua plenitude venha a ser realizada na escola, indo de encontro ao pensamento de Almeida (2003, p. 04) chamando atenção para as necessárias adequações na prática da educação inclusiva

em sua plenitude, pontuando que “a educação inclusiva só começa com uma radical reforma da escola, com a mudança do sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo”.

A questão da efetividade do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola no que se refere ao tema da educação especial foi abordada perguntando se este PPP oferece caminhos para implantação da educação inclusiva. O gráfico (04) representa a resposta direta dos docentes, onde 66,6% dos professores consideram que o PPP da escola oferece e 33,3% consideram que o PPP vigente não oferece os caminhos para uma prática satisfatória da modalidade de educação inclusiva na escola.

Gráfico 04 - O PPP e a implantação da educação inclusiva



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2019.

As justificativas das respostas representadas pelo gráfico 04 estão expostas na tabela 06.

Tabela 06 – O PPP e a implantação da educação inclusiva

O PPP da escola oferece caminhos para implantação da educação inclusiva?		
A	SIM	Através de projetos e do auxílio da sala de recursos junto aos professores e alunos especiais.
B	SIM	A escola é inclusiva, então os projetos pedagógicos são pensados com o intuito de envolver todos os estudantes.
C	NÃO	Respeita a legislação vigente e assegura direitos como o atendimento especializado, porém tratando se de escolas inclusivas deveria se realizar um debate mais aprofundado sobre a educação inclusiva para elaboração do projeto e apontar novos caminhos para se trabalhar educação inclusiva.

Fonte: Elaborada pelo autor, 2019.

Como observamos na tabela 06, apesar de ferramenta importante na construção de um processo de educação inclusiva, já que assegura o cumprimento das necessidades básicas para prática desta modalidade, existe espaço para críticas na forma da construção do PPP. No que diz respeito a elaboração do projeto político pedagógico. Entre seus entendimentos, Almeida afirma que ao iniciar a construção coletiva do PPP, faz-se necessário definir um coordenador do processo, que irá mobilizar o grupo e o trabalho na escola deve vir a ser desenvolvido de forma coerente com as concepções definidas de homem, sociedade e educação que se quer construir. (ALMEIDA, 2003, p. 15).

O último questionamento realizado, trata da existência de formação continuada ou alguma outra iniciativa por parte da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) relacionada com a questão da inclusão, já que uma formação docente qualificada para trabalhar com alunos especiais trata-se de um dos pontos mais importantes na construção da educação inclusiva. Segundo demonstra a tabela 07, 100% dos participantes afirmaram que a SEEDF oferece curso de formação continuada voltado para temática da inclusão.

Tabela 07 – Formação continuada voltada à educação inclusiva

Existe formação continuada ou alguma iniciativa para implantação da educação inclusiva por parte da Secretaria de Educação do DF?		
A	SIM	A Secretária de Educação fornece cursos de formação continuada através do Centro de Aperfeiçoamento dos profissionais de educação (EAPE).
B	SIM	A Secretaria de Educação do Distrito Federal oferece curso de formação continuada em diversas áreas, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – EAPE, em geral os cursos voltados para educação inclusiva são muito concorridos e as vagas não conseguem atender a maioria dos interessados.
C	SIM	Existe oferta por parte da secretaria de cursos de formação continuada na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Todos professores afirmaram que a SEEDF oferece curso de formação continuada, através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação – (EAPE), o professor (B) ainda acrescentou que em geral os cursos voltados para educação inclusiva são muito concorridos. Mantoan (2015, p. 69) afirma que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis.

Considerações finais

O trabalho objetiva verificar quais as formas que ocorre o ensino de geografia na modalidade de educação inclusiva em turmas do 6º ano do ensino fundamental do CEF 14 de Taguatinga – DF. A referida escola é uma das instituições públicas da região que dispõe de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo assim, uma Escola Inclusiva, nada mais adequado que a realização da pesquisa em uma escola sob a tutela da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), tendo em vista que a história da Educação Pública se confunde a própria história do atendimento às diversidades, em uma época de luta pelo acesso de todos à Educação, o referido tema se mostra de grande relevância social.

Através das respostas dos professores de Geografia do CEF 14, pode-se diagnosticar que por mais que a escola disponha de atendimento especializado, este não é capaz de suprir as necessidades de todos alunos especiais inclusos na escola regular, seja por não dispor de ferramentas adequadas ou pela falta de profissionais especializados para lidar com determinadas enfermidades, transtornos e até mesmo nos casos de superdotação, como analisado anteriormente por Carvalho (2016) neste trabalho.

Conclui-se, a partir das leituras realizadas, que a escola deve garantir às crianças com deficiência uma série de estímulos úteis ao seu desenvolvimento. A falta de especialização docente é um dos pontos de maior dificuldade na construção da escola inclusiva, nenhum dos professores de Geografia da escola teve a modalidade inclusiva contemplada por seus cursos de formação, confirmando Glat (2007) que aponta a falta de uma formação docente qualificada para trabalhar educação inclusiva como um dos maiores desafios para o sucesso do processo de inclusão escolar.

No âmbito do trabalho com a Geografia em sala de aula, é perceptível a preocupação com a adequação curricular e dos materiais a serem trabalhados, mas concordando com Mantoan (2004), além disso, é necessário colher os frutos da interação com os outros alunos, as vivências, daí emerge o potencial de aprendizagem de cada aluno. Cavalcanti (2010) enxerga como papel da escola e das aulas de Geografia desenvolver o pensamento conceitual, ressalta que o caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino, o que é interessante ao pensarmos que na geografia pode se trabalhar temas com uma ludicidade maior que em outras disciplinas.

É importante destacar que no processo de escolarização de uma criança, seja ela com deficiência ou não, estão envolvidos além da própria criança, familiares e educadores. Cabe à escola a estrutura adequada para tornar possível que a criança com necessidades educacionais especiais se beneficie do contexto escolar e usufrua das mesmas obrigações e direitos das outras crianças. Deve se colocar em prática esse processo de inclusão escolar, porém, todas essas reflexões teóricas preconizando a inclusão escolar não serão concretizadas por um ato, cumprimento ou modificações da legislação vigente, é de crucial importância a devida instrumentação dos espaços e uma melhor formação dos docentes para a prática plena da educação inclusiva, além da modificação dos paradigmas culturais que envolvem a sociedade, quebrando preconceitos e se renovando, um grande desafio dentro do processo de inclusão social.

Referências

ALMEIDA, Dulce Barros de. Do especial ao inclusivo? Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. 2003. 204 f.

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 217 (III) A. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2018/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 34 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, MEC/SECADI. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. Educação Especial: deficiência mental. Org. Erenice Nathalia Soares de Carvalho. Brasília: MEC/SEESP, 1997 (Série Atualidades Pedagógicas 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf> Acesso em: 09 abr. 2019.

CALLAI, H. C.; CALLAI, J. L. Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (orgs.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 163-167.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAVALCANTI, L. S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 1. Ed. Campinas: Papirus: 1998.

_____, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em: 17 abri. 2019.

_____, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar

e procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista. 2. ed. Goiânia, Alternativa, 2002.

FREITAS, Eduardo. O ensino de geografia no Brasil ao longo da história. Brasil Escola. Disponível em:

<<https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/o-ensino-geografia-no-brasil-ao-longo-historia.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GLAT, R.; BLANCO, L.de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GODOY, Paulo Teixeira. História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia. 1^a Ed. São Paulo. Ed. UNESP. 2010.

MANTOAN, M. T. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____, Maria Tereza Eglér. O direito à diferença, na igualdade de direitos. MEC/SECADI, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?>>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

_____. M. T. E. Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer. 3. ed. São Paulo, Summus, 2015.

MELLO in SANTOS, Clézio dos. Processos formativos, prática e ensino da geografia / clezio santos (org.) – Nova Iguaçu, clube de autores, 2017.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Art-med, 2003.

PONTUSHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. 3^a Ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2009.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial, Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010 – Revista de Educação do Ideau. Disponível em: <<file:///C:/Users/yffar/Desktop/txt%20tcc%201.pdf>>. Acesso em: 01 maio 2019.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro. Inclusão no ensino de geografia: desafios e perspectivas. Anais da 4ª Jornada Científica da Geografia UNIFAL-MG (p. 299). Disponível em: <https://unifalmg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/andre298_303.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2019.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva. 2.ed. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

