

Currículo Inovador

Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho

Organizadores

Hugo E. R. Corrêa
Rodolfo Fiorucci
Sergio Vale da Paixão



**EDITORA
IFPR**

CURRÍCULO INOVADOR
experiências didáticas no IFPR Jacarezinho

CURRÍCULO INOVADOR:
EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO IFPR
JACAREZINHO


EDITORA
IFPR

CURRÍCULO INOVADOR: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS NO IFPR JACAREZINHO

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa
Rodolfo Fiorucci
Sergio Vale da Paixão
Organizadores



**EDITORA
IFPR**

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Presidente da Editora IFPR

Dr. Marcelo Estevan

Coordenador Editorial

Dr. Eduardo Fofonca

Diretora Científica de Ciências Humanas

Dra. Rosane de Fátima Batista Teixeira

Comitê Científico de Ciências Humanas

- Dra. Ademilde Silveira Sartori - Universidade do Estado de Santa Catarina
Dra. Adriano Larentes da Silva - Instituto Federal de Santa Catarina
Dra. Claudia Coelho Hardagh - Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP
Dra. Cleder Mariano Bellieri - Secretaria da Educação do Estado do Paraná
Dra. Edimara G. Soares - Secretaria da Educação do Estado do Paraná
Dr. Eduardo Campos Garcia- Universidade Nove de Julho, SP
Dra. Fatima Aparecida de Souza Francioli - Universidade Estadual do Paraná
Dra. Glaucia da Silva Brito - Universidade Federal do Paraná
Dra. Katia Cristina Dambiski Soares - Centro Universitário Internacional
Dra. Léia de Cassia Fernandes Hegeto - Universidade Federal do Paraná
Dra. Maria Amélia da Costa Lopes - Universidade do Porto - Portugal
Dra. Mirele C. Werneque Jacomel - Instituto Federal do Paraná
Dr. Paulo César de S. Ignácio - Instituto Federal do Sudoeste de Minas Gerais
Dra. Jane Cristina B. Berto - Universidade Federal Rural de Pernambuco
Dra. Sandra Terezinha Urbanetz - Instituto Federal do Paraná
Dra. Samara Feitosa - Instituto Superior do Litoral do Paraná
Dra. Nuria Pons Vilardell Camas - Universidade Federal do Paraná
Dra. Valéria Cristina Vilhena - Universidade Metodista de São Paulo
Dra. Tatiana de Medeiros Canziani - Instituto Federal do Paraná

Todos os direitos desta obra são reservados.
Todos os conteúdos apresentados nos capítulos são de responsabilidade de seus autores.

Diagramação

Marcelo Cristiano Acri
Deise Daiana Gugeler Bazanella
Vanessa dos Santos Tavares

Capa

Pedro Paulo Boaventura Grein

Revisão

Marcelo Cristiano Acri

Equipe Técnica Editorial

Deise Daiana Gugeler Bazanella
Eduardo Fofonca
Jeferson Miranda Antunes
Vanessa dos Santos Tavares

Currículo Inovador: Experiências didáticas no IFPR Jacarezinho.
Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sergio Vale da
Paixão (Org.) Curitiba: Editora IFPR, 2018. 228 p.

Formato: e-Book
ISBN 978-85-54373-08-5

1. Currículo. 2. Ensino. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Educação
Básica. I. Título.

CDD 370

Bibliotecária responsável: Evandra Campos Castro – CRB 1299/9

Sumário

PREFÁCIO	4
<i>Raquel Franzim</i>	
APRESENTAÇÃO.....	6
<i>Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, Rodolfo Fiorucci, Sérgio Vale da Paixão</i>	
1 AS UNIDADES CURRICULARES (UC) COMO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DE GESTÃO, HISTÓRIA E POLITECNIA.....	10
<i>Rodolfo Fiorucci, Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa</i>	
2 PARA ALÉM DO QUADRO NEGRO: NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE LGTBFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	37
<i>Marcos Antonio Hoffmann Nunes, Juliana Deganello, Paloma de Souza Pires</i>	
3 MUITO ALÉM DA SALA DE AULA: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR E O NOVO MÉTODO DE ENSINO DO CAMPUS JACAREZINHO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ	50
<i>Mairus Prete</i>	
4 A QUÍMICA DA VIDA	66
<i>Fabíola Dorneles Inácio</i>	
5 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS	86
<i>Elaine Valéria Cândido Fernandes</i>	
6 HORTA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: PLANTANDO HORTALIÇAS E VIVÊNCIAS...	95
<i>Flavia Torres Presti</i>	
7 EMPATIA: UMA EXPERIÊNCIA ÉTICA	105
<i>Fernanda Elena Tenório Altvater</i>	

8 INICIAÇÃO DESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: O ENSINO DA CULTURA ESPORTIVA COM UMA ABORDAGEM INCLUSIVA. 117

Elaine Valéria Cândido Fernandes

9 APRENDER A APRENDER: UNIDADE CURRICULAR - CAMINHOS E FERRAMENTAS PARA APERFEIÇOAR A APRENDIZAGEM 127

Isabel Cristina de Campos

10 “VOCÊ É LIVRE!”: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA LIBERTÁRIA..... 138

Carla Drielly dos Santos Teixeira

11 LIBERTAR, DEBATER, DISSERTAR: PONDERAÇÕES SOBRE UMA UNIDADE CURRICULAR 160

David José de Andrade Silva

12 O ESPORTE DA ESCOLA: O PLANEJAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR EM CONJUNTO COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO. 175

Elaine Valéria Cândido Fernandes

13 MÚSICA PARA QUÊ?..... 187

Adrio Schwingel

14 CURTIR E COMPARTILHAR IDEIAS PARA ALÉM DAS REDES SOCIAIS 202

Sergio Vale da Paixão

15 ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE 214

Elaine Valéria Cândido Fernandes

SOBRE OS ORGANIZADORES..... 227



PREFÁCIO

Recentemente, reli alguns rascunhos da época em que estudava teatro. Em um dos papéis amarelados pelo tempo, com cenas criadas pelo grupo de estudantes, as aspas do ator e diretor russo Michael Chekov, extraída do livro “Para o ator”, chamou minha atenção. Dizia assim: “O corpo do ator deve ser criado e recriado a partir de dentro”.

Tal como o corpo do ator, educadores e educadoras imprimem um vigoroso exercício criativo sobre planejamentos e relatos de experiência. Antes, durante e depois do processo de pensar e narrar o que se faz, como se faz e por que se faz.

O livro “Currículo Inovador: experiências didáticas no IFPR Jacarezinho” e seus relatos de experiência revela caminhos importantes sobre o que entendemos como autoformação e formação de um educador.

Os educadores e educadoras dos relatos a seguir convidam-nos a pensar que as narrativas sobre o fazer constituem-se em um importante elemento para a formação permanente. Um espaço para criar e recriar *a partir de dentro*.

Um relato de experiência revela a vastidão (“mundo, mundo vasto mundo”, como diria Drummond) de pensamentos, conflitos, sentimentos e gestos de um educador.

Relatos de experiência não são apenas um passo a passo de como dar uma aula. Estamos diante de obras abertas, passíveis de interpretação, reflexão, problematização e adaptações. Para quem escreve e para quem lê, um relato de experiência é a chance de vivenciar um processo de criação.

Nas próximas páginas, veem-se as Unidades Curriculares do IFPR *Campus* Jacarezinho e as trajetórias de vida de cada educador como impulso para um vigoroso processo de (re)invenção coletiva da experiência de ensinar e aprender.

Como não dizer que, além da autoria, esse é um exercício de protagonismo de educadores e educadoras, que, quando encontram um

ambiente favorável e com condições para expressar sua autoria, contagiam a todos.

A luta pela autoria de educadores e educadoras está atrelada à melhoria em suas condições de carreira – estão aí as metas 15, 16, 17 e 18 do Plano Nacional da Educação para não nos deixar esquecer –, como também de ambientes escolares favoráveis às trocas de experiência, ao trabalho colaborativo entre pares e equipes, à participação ativa nas tomadas de decisão, ao tempo para investigar, estudar e refletir sobre o que se faz.

O que aprendemos nos relatos de experiência deste livro é que a inovação pedagógica não se resume ao fazer diferente de métodos e técnicas. Partem do reconhecimento da liberdade do(a) educador(a) e do estudante, o que ensinar, o que se quer aprender e como trilhar juntos esse caminho.

A inovação que interessa aos educadores e educadoras autoras ganha sentido com um amplo e plural processo de escuta dos estudantes. Escuta que se alia a uma ampla leitura das necessidades que a realidade nos impõe, mas nem sempre as enxergamos. E junto *com* os estudantes – autores e protagonistas de suas trajetórias – reinventam o fazer. Buscam soluções para os tantos desafios que a vida, que o conhecimento e que a sociedade nos apresenta. Pensam e *fazem* uma educação transformadora no presente.

Para os mais céticos sobre o papel de planejamento e relatos de experiência na transformação da educação, chamo a pensar que esses instrumentos estão repletos de conhecimento científico, de bases didáticas. Nas páginas a seguir não há incompatibilidade entre a epistemologia e a liberdade de se ensinar e aprender. A autoria não se dá no achismo e no amadorismo do ato de educar. Requer a ousadia e o rigor de um cientista.

Uma publicação assim é bem-vinda em um momento como esse. Primeiro, porque nossa sociedade tem o desafio de incluir 1,5 milhão de jovens – cerca de 15% do total de jovens de 15 a 17 anos. Além do desafio de se fazer educação para todos e todas em épocas de corte orçamentário em direitos sociais, como o à educação básica; há o desafio em pensar em uma escola de ensino médio que atenda e assegure que as juventudes brasileiras queiram estar e pertencer. E a escola de ensino médio precisa atentar para isso. Para a autoria e liberdade de ensinar e aprender com tanta vida pulsando.

Outro motivo para saudar esta publicação é que a recente Reforma do Ensino Médio e a iminência de uma Base Nacional Comum Curricular para esta etapa precisam fomentar o debate a partir do de dentro (o autor russo Checkov não nos abandona). De quem pensa e faz educação no dia a dia – estudantes e educadores e educadoras.

Esses que você, leitor(a), terá oportunidade de conhecer.

Boa leitura!

Raquel Franzim¹

¹ Pedagoga e especialista em Educação Infantil. Atuou por quatorze anos na Rede Pública de Educação Infantil na Cidade de São Paulo como professora, coordenadora pedagógica e formadora de professores. Atualmente, é Assessora Pedagógica da área de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana e co-coordenadora do Programa Escolas Transformadoras em parceria com a Ashoka.



APRESENTAÇÃO

Talvez uma das mais nevrálgicas discussões da educação contemporânea seja a que diz respeito ao conjunto de saberes que são praticados e ensinados nos ambientes escolares e as implicações do ato de ensiná-los.

Se, em um exercício retórico, propuséssemos que cada um que lê este texto elencasse saberes fundamentais que deveriam ser estudados nas escolas (não estamos nos referindo a conteúdos ou matérias, pensamos em saberes em um sentido mais amplo) teríamos uma imensa lista de conhecimentos incrivelmente diversos, com prováveis convergências, mas muitas diferenças.

Se continuássemos no exercício acima questionando o porquê cada um percebeu aqueles saberes como fundamentais, provavelmente chegaríamos à conclusão que cada um, por suas vivências, criou um sentido, uma percepção de saberes que são importantes e prioritários tanto para a vida presente como para a vida futura e, não raro, vários destes saberes elencados e justificados não são objetos de trabalho nas escolas ou sequer são considerados importantes. Levando-se em conta o exercício supracitado podemos afirmar que cada qual possui uma percepção de prioridades e relevância dos saberes.

A obra que o leitor tem em mãos parte das inquietações acerca desses saberes e conhecimentos que, sem dúvida, são coletivos e compartilhados socialmente, mas inegavelmente são assimilados em muitos aspectos individualmente, em tempos e com interesses diversos; direcionados, reorientados, desconstruídos e reconstruídos mediante a ação, interesse e capacidade do sujeito.

Isto é, se a absorção e sentidos dos saberes é prioritariamente individual (embora realizado coletivamente), por que até hoje se ignorou o importante papel dos(as) estudantes e, porque não dos(as) professores(as), no exercício de ensino-aprendizagem? Por que os currículos chegam prontos, os conteúdos já delineados e até mesmo o tempo e o como se ensina e aprende são “encartilhados”, promovendo a paralisia do sistema educacional e de seu repensar constante, especialmente pelos agentes e protagonistas do processo?

Neste sentido, ressaltam as questões: se as histórias de vida, origens, expectativas de futuro, percepções de mundo etc., são tão distintas, o que faz com que a escola tenha apenas um currículo? E mais ainda: porque existem saberes

considerados válidos e outros considerados inválidos? Quem define o rol de saberes válidos? Quais interesses mediadores foram movimentados nesta seleção?

Inegavelmente, desde o início do século XX, as políticas curriculares são massificadas e homogeneizadoras para construir uma sociedade a partir de parâmetros escolhidos por uma burocracia estatal criada para este fim. No final do século XX e início do XXI, os currículos escolares passaram a ser cada vez mais estudados e criticados, em especial, por não conseguirem responder às demandas de gerações cada vez mais conectadas a aparatos tecnológicos que promovem acesso a conhecimentos de um escopo variadíssimo.

Em síntese, a escola, que era protagonista do processo de acesso ao conhecimento, tem se tornado cada vez menos significativa e precisa encontrar alternativas para lidar com estudantes do século XXI.

Desta forma, no contexto destas necessidades, o IFPR *campus* Jacarezinho se propôs a tentar encontrar alternativas que conseguissem convergir, dentro de uma estrutura educacional-administrativa, às necessidades de um mundo em mudanças, com os objetivos e a missão dos Institutos Federais: remodelando o ensino técnico integrado via uma estrutura curricular que contemplasse as diversidades de docentes e discentes, respeitando as variadas histórias de vida e perspectivas futuras, promovendo um ensino de qualidade, que tem como meta a construção de uma sociedade mais justa e apta para os tempos hodiernos.

Para tanto, por meio de grupos de trabalhos compostos por docentes e técnicos administrativos, começou-se a delinear o que seria configurado como uma estrutura curricular flexível que permitisse ao estudante a construção de seu próprio itinerário formativo.

O estudante, a partir de sua história de vida, suas virtudes e limitações, o desenvolvimento de seus processos metacognitivos e suas perspectivas de futuro, escolhe periodicamente o que vai estudar e vai compondo seu trajeto, construindo seu caminho, caminhando e refletindo sobre suas escolhas, sua aprendizagem e seu futuro.

Neste modelo, as matérias ou disciplinas abrem espaço ao conceito de Unidades Curriculares (UC), que são partes do conhecimento, mas que não se desvinculam dele. Tal qual estruturas fractais, as Unidades Curriculares pretendem ser representativas do todo sem perder a ligação com ele. Estas Unidades Curriculares, que preferencialmente procuram ser temáticas, transdisciplinares,

interdisciplinares, próximas à vida dos estudantes, devem exigir o mínimo de pré-requisitos e ter começo e fim nela mesma.

As Unidades Curriculares podem ser pautadas em projetos, conteúdos, objetivos, ações, problemas; podem ter um, dois ou mais professores(as); podem versar sobre assuntos do cotidiano, assuntos de vestibular/ENEM, conteúdos tradicionais, assuntos polêmicos, construções históricas, questões sociais; podem ter quatro, dez ou quarenta estudantes que podem assistir aulas expositivas, criar projetos de intervenção na comunidade, criar robôs, realizar trabalhos de campo, desenvolver produtos inovadores ou simplesmente ler e/ou produzir livros.

Não existem barreiras com relação a formas tradicionais de conteúdos ou de se lecionar, pois sabemos que cada docente possui seu tempo de maturação e que boa parte do saber docente é experiencial, ou seja, motiva-se a mudança, mas não se limita o docente, que deve estar à vontade com seu conteúdo e metodologia para que os(as) estudantes aprimorem sua capacidade de absorção e significação dos conteúdos e objetivos trabalhados. Também não se colocam limites à criatividade na proposição de assuntos, metodologias e trabalhos com os(as) estudantes.

As Unidades Curriculares surgem a partir das reuniões de cada área do conhecimento (Ciências humanas, Ciências da natureza, Linguagens e Códigos e Núcleo Técnico), que buscam tecer uma rede de conhecimentos que atenda as diretrizes curriculares, os vestibulares, as pautas regionais, os anseios dos(as) estudantes e, ainda, promovam uma formação cidadã e crítica. Elas são propostas tentando tapar lacunas ou ressaltar aspectos relevantes, podem ligar mais que uma área do conhecimento, relacionar as áreas do conhecimento com a realidade ou ainda levar o(a) estudante a fazer estas conexões. Mas as Unidades Curriculares podem surgir também a partir de demandas dos(as) estudantes, fruto de suas inquietações e conflitos.

Quando todo o repertório de unidades curriculares está construído e distribuído ao longo dos horários da semana (aproximadamente 230 unidades curriculares na semana), os(as) estudantes realizam o exercício da escolha. Com o passar do tempo, os(as) estudantes ganham a percepção de que escolher não é pegar algo pra si, mas sim abrir mão de todo o resto que está ao redor. Para cada unidade que se escolhe, deixam-se de lado dez outras que poderiam ser tão atraentes quanto a que se escolheu.

Escolhas!

Escolher é o exercício da reflexão e da consciência. Quando se leva o(a) professor(a) a refletir e escolher o que e como trabalhar com os(as) estudantes, realiza-se sua valorização, seu empoderamento. O mesmo ocorre com o(a) estudante quando se abre espaço para a escolha do que estudar; ainda que muitos creiam que ele não tem capacidade para isso, coloca-se o sujeito frente a um imenso exercício reflexivo sobre quem ele é e sobre quem quer ser.

Talvez não seja possível em poucas páginas explicar todo o contexto e a envergadura da mudança, mas, o que se segue são relatos de professores(as) que criaram e aplicaram Unidades Curriculares, algumas bem sucedidas, outras com necessidades de aperfeiçoamentos, mas sempre com uma compreensão: de que a mudança é possível e necessária!

Este livro apresenta uma proposta de mudança, uma tentativa de se repensar o processo de ensino-aprendizagem capitaneada por um grupo de professores e técnicos-administrativos do *Campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná. Esperamos que seja um incentivo a novas mudanças e transformações, que seja um alento no árido deserto que se transformou a educação pública brasileira.

Contudo, mais que isso, que seja uma fagulha de inquietações, um manancial de provocações e, por fim, um ponto de partida para, pelo menos, se pensar a educação brasileira, seja via críticas, elogios ou adaptações.

Boa Leitura!

Os organizadores

1 AS UNIDADES CURRICULARES (UC) COMO INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIA DE GESTÃO, HISTÓRIA E POLITECNIA

Rodolfo Fiorucci²

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa³

Este livro tem como objetivo demonstrar experiências de professores em um currículo inovador, mas não poderia deixar de tocar nas questões administrativas, históricas e teóricas que subjazem esse processo.

Por esta razão, este texto abre a sequência de artigos e traz apontamentos, reflexões e provocações práticas e teóricas no que se refere ao trabalhoso processo e enfrentamento de modificação curricular numa instituição pública, tanto no escopo acadêmico como no diretivo. Encarar a transformação curricular em qualquer instituição de ensino é desafiador; fazer isso em uma instituição pública – com todo engessamento burocrático característico desses sistemas – é mais desafiador ainda. Agora, dispor-se a realizar esta tarefa numa instituição pública técnica e tecnológica, que oferta cursos desde o ensino técnico integrado ao ensino médio até a pós-graduação é, sem espaço para controvérsias, um ato de coragem.

Coragem restrita, posto que as dúvidas e o medo estiveram (e ainda estão) presentes em todo o caminho, o que, contudo, não impediu que a caminhada continuasse, sempre para frente, realizada por um grupo de corajosos e empenhados servidores públicos (Docentes e Técnicos Administrativos) que se prestaram a encarar o projeto e as dificuldades de construir algo novo, algo transformador.

² Doutor pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre e graduado em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Diretor-Geral e Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho; membro do Projeto de Pesquisa/CAPES: Humanidades: ciência, conhecimento e política; membro do Grupo de Pesquisa História, Memória e Autoritarismo (CNPq). E-mail: rodolfo.fiorucci@ifpr.edu.br.

³ Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em História pela mesma universidade e Professor no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. Membro dos grupos de pesquisa Currículo e Inovação – IFPR; Ensino, Cultura, Linguagens e suas Tecnologias (GECLIT) – IFPR e Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: hugo.correa@ifpr.edu.br

As Unidades Curriculares (UC), mecanismos pelos quais são dispostos os conteúdos e objetivos do currículo inovador implementado no *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná (IFPR), apresentam nova metodologia e dinâmica na construção de itinerários formativos múltiplos e diversos, embora para um mesmo grupo de estudantes. Isto é, ainda que os discentes ingressem ao mesmo tempo, cada um deles terá sua própria trajetória formativa durante o período em que cursar o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no IFPR/Jacarezinho.

Neste ponto importa destacar que, ainda que no IFPR o Ensino Médio seja integrado ao Ensino Profissional, nada impede que esta proposta, ou adaptações, seja empregada em outros sistemas de ensino. Pelo contrário, a força maior da inovação se concentra no núcleo básico, posto que o núcleo profissional, em muitos casos, é regido por determinações de conselhos técnicos regionais e/ou federais que dificultam a flexibilização.

Não obstante, ao transformar o modo de oferta e prática dos conteúdos e objetivos, vê-se importante avanço no que tange à integração curricular entre núcleo básico e técnico, problemática esta de monta considerável nos arranjos curriculares de sistemas de ensino que ofertam ambas as modalidades de forma integrada. Esta questão será tratada à frente.

Por ora, importa reter que esse processo de transformação curricular do *campus* Jacarezinho é algo ainda em andamento (e recente) que já teve importantes avanços e vitórias, o que, por outro lado, não significa que esteja pronto e não requeira acompanhamento constante; afinal é um currículo vivo, dinâmico, nunca acabado – e aí reside seu valor.

Antes de abordar especificamente a experiência do *campus*, cabe uma reflexão sobre o desenvolvimento do ensino básico público no país e suas dificuldades de manutenção qualitativa, discussão essa que é basilar para a compreensão do que são os Institutos Federais e como essa nova proposta do *campus* aconteceu por condicionantes estruturais, filosóficas e práticas historicamente localizadas.

Histórico da educação (técnica e geral) brasileira na era neoliberal (1994-2017)

Discutir o Ensino Médio no Brasil é algo que ganhou projeção significativa nos anos 1990, especialmente devido ao exponencial aumento de matrículas nesta modalidade, saltando de 3.772.330, em 1991, para 8.312.815, em 2013, (JAKIMIU; SILVA, 2016, p. 9). Essa inclusão escolar não foi acompanhada pela qualidade de ensino, sendo facilmente observado o déficit educacional dos estudantes que terminam este ciclo nas escolas públicas brasileiras.

Talvez, um dos problemas esteja na dificuldade de gestão dessas instituições, que precisam atender a uma demanda muito alta, sem ter avanços nos investimentos, estruturas, concursos, salários etc., na mesma proporção do crescimento de matrículas. Ademais, há de se considerar as barreiras e falta de flexibilidade na gestão de instituições públicas, fortemente engessadas e burocratizadas, cerceando a liberdade de dirigentes que devem seguir diretrizes “de cima”.

Nas palavras do professor Amorim (2015, p. 4),

O diretor está preocupado com a realização das tarefas e das operações administrativas da escola, aquelas que são observáveis, tangíveis e que podem ser medidas no cotidiano de suas realizações. A questão pedagógica da escola é colocada em segundo plano, dando lugar à efetivação da divisão de tarefas e de consolidação de atividades que cuidam mais da aparência do que da essência da vida educacional.

Amorim está destacando a sobreposição das atividades administrativas em detrimento das pedagógicas na gestão escolar do país, privilegiando a eficiência técnica, isto é, metas numéricas para divulgação ampla, independente da questão qualitativa-educacional. É o que ele classificou como “paradigma fabril” da educação brasileira (AMORIM, 2015), cujas metas não são as de qualidade.

O supracitado deve-se, em muito, às características dos governos federais brasileiros após a redemocratização, muito marcados pela diretriz neoliberal – desde FHC até Temer –, acentuando-se políticas de redução dos gastos públicos para o favorecimento e estímulo dos setores privados. Isto é o

que os teóricos dessa perspectiva neoliberal gostam de chamar de *Eficiência nos gastos públicos*. Em outros termos, significa corte dos gastos e enxugamento do setor e serviços oferecidos pelo Estado, o que conseqüentemente mercadoriza tudo mediante pagamentos privados.

No que se refere à educação, importa partir das políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, que implementaram a LDB até hoje vigente, deixando claro que a educação brasileira seguiria premissas apontadas por organizações internacionais, já que as subseqüentes Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) foram influenciadas pelo Relatório Delors (1998) e pela Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), além das exigências do Banco Mundial para liberação de empréstimos (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389).

Nelas, desenharam-se os contornos da educação nacional, que deveria focar, na perspectiva de seus formuladores, na sua função técnica, econômica e social, pautando-se nas mudanças ocorridas no campo do trabalho e no atendimento aos arranjos produtivos. Seria, portanto, voltada para o *mercado de trabalho*, contra as perspectivas de uma educação plural e politécnica – educação para o *mundo do trabalho*, fortemente defendida por Frigotto e Saviani (MOURA; FILHO; SILVA, 2015, p. 1064). No entanto, as organizações acima sempre destacaram, pelo menos no campo teórico, a importância da construção de uma coesão social para a manutenção de uma sociedade equilibrada, algo que esta política educacional pareceu ignorar.

Tanto que, em primeiro lugar, separou a educação básica da técnica, contra todas as teorias presentes, deixando as escolas profissionalizantes com características centenárias, de formação de mão de obra, algo efetivado com o Decreto 2.208/97. Em segundo, organizou o currículo para formação de competências e habilidades demandadas pelo processo de fabricação de mercadorias e serviços, em detrimento da formação cidadã. Também o investimento em educação pública ficou comprometido diante das políticas de contenção de gastos públicos. Por fim, pouco investiu nas questões de coesão social, ou seja, nas políticas sociais, o que colocava em risco o próprio projeto dessas organizações internacionais posto que a ordem social via-se ameaçada pela desigualdade e falta de atenção por parte do Estado (MOURA; FILHO;

SILVA, 2015, p. 390). Na célebre assertiva de Eduardo Galeano, o que se viu na periferia do Sistema foi o “Estado de Mal-Estar Social”.

Esses elementos conjugados aos poucos deterioraram a educação básica pública, abrindo espaço para a privatização do ensino e para o aumento do fosso entre as classes sociais, cujas diferenças cimentavam-se entre os que poderiam pagar por essas escolas e, conseqüentemente, ter seus filhos nos melhores cursos e universidades, e os que estariam relegados aos cursos e faculdades de menor prestígio (na maioria privadas) – isto quando ascendiam ao ensino superior.

Com a degradação da escola pública, veio no encalço a desvalorização da carreira docente, a falta de estrutura das escolas (laboratórios, salas de aulas, materiais e quadras esportivas, equipamentos etc.), a gestão técnica preocupada com números e não com o ensino e a naturalização social de que o ensino público é ineficiente. O que poucos compreendem é que essa decadência foi um projeto, uma política de Estado, que, paulatinamente, minou a rede educacional pública (assim como fizeram com outros setores e empresas estatais), para depois anunciar aos quatro ventos que os recursos empregados nela não valem a pena, sendo um custo social muito grande para pouco retorno. Em termos mais diretos, os governos destruíram a educação básica pública e jogaram a conta nas costas do sistema estatal e dos profissionais da educação.

Praticamente todos concordam que não há mais condições de manter o cenário atual. Tanto que a intenção de entregar a gestão dessas escolas ao setor privado ganha cada vez mais força, com as famigeradas OSs (Organizações Sociais). É um projeto perverso que vem se concretizando desde a década de 1990, com aceleração nos últimos dois anos após o golpe de Estado efetivado no Brasil por meio de um *impeachment* bastante duvidoso.

Desde 2016, a educação pública – como todos os setores públicos – tem um alvo desenhado em si, com várias armas apontadas. A PEC 55 (hoje Emenda Constitucional 95), que congelou gastos públicos por 20 anos, praticamente destruiu qualquer esperança de melhoria da educação; muito pelo contrário, a tendência é piorar sem investimentos imediatos. A educação perdeu os recursos do pré-sal, algo em torno de R\$ 1,3 trilhões em 3 décadas, para atender exigências de grupos internacionais que anseiam pelas reservas de petróleo

brasileiras. A Reforma do Ensino Médio concretizou o entendimento de uma formação para o mercado de trabalho, impedindo que os estudantes tenham acesso a todas as áreas do conhecimento durante boa parte do último ciclo do ensino básico. Além de colocar em xeque conhecimentos científicos cruciais para a formação do pleno cidadão, como filosofia, sociologia, artes e educação física.

Por fim, vê-se a ascensão de grupos e projetos que contestam a atuação de professores, criminalizando-os sob a perspectiva de doutrinarem estudantes, em uma clara condenação do pensamento crítico e científico, algo semelhante aos contextos de ascensão dos fascismos nos anos 1930. Nesta questão Frigotto argumenta que,

Sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital (2017, p. 29).

Com todas essas questões elencadas, vê-se um espectro rondando a educação pública brasileira, com indicativos de retrocessos significativos, o que levará a uma desestabilização social ainda mais acentuada e aumento da criminalidade – como já é observável. Isso como consequência de uma herança histórica maldita, escravocrata, que ainda mantém na estrutura de pensamento de setores dominantes uma lógica perversa nas relações sociais. A situação política atual é reflexo direto disto, num contexto de destruição da coisa pública sem qualquer resistência, e sem precedentes.

Jessé de Souza debate esse fenômeno da passividade alegando que o domínio da Esfera Pública (opinião pública) é feito pela elite do país, que conformou uma massa crítica quase homogênea nas frações da classe média, com uma visão de mundo específica e afunilada. Por isso, explica ele, quando a *Globo* convocou seu público cativo (a fração protofascista da classe média), outras frações também aderiram às manifestações pró-impedimento (SOUZA, 2017, p. 181), pois os grandes meios de comunicação – que dominam quase toda a rede de canais de TV, jornais, revistas, *sites*, TVs por assinatura – estão concentrados nas mãos de poucas famílias. É por isso que Frigotto chamou esse monopólio da mídia de “máquina de moer cérebros” (2017, p. 22).

O “imbecil perfeito” é criado quando ele, o cidadão espoliado, passa a apoiar a venda subfaturada desses recursos [públicos] a agentes privados imaginando que assim evita a corrupção estatal. Como se a maior corrupção - no sentido de enganar os outros para auferir vantagens ilícitas – não fosse precisamente permitir que uma meia dúzia de super-ricos ponha no bolso a riqueza de todos, deixando o resto na miséria (SOUZA, 2017, p. 12-13).

Se não fosse esse o quadro que se desenha, como se explica o silêncio estrondoso de 2017, quando a corrupção mostra sua pior face? É uma dominação simbólica monopolizada que gera consequências desastrosas à sociedade.

A despeito do cenário geral que é caótico e atinge todos os setores, o que importa, aqui, é a educação pública. Esta vem se esfacelando há algum tempo, especialmente nos níveis estaduais e municipais, transformando a área de trabalho no campo da educação uma opção pouco atraente. Esse desinteresse pelo trabalho educacional é um dos maiores fatores da baixa qualidade do ensino básico público brasileiro, pois é consequência direta da desvalorização do setor por parte dos governos.

As professoras Edileusa Lima e Lucília Machado destacam que

O estudo da Comissão Especial considerou que há uma tendência de evasão grande e permanente em todos os cursos de licenciatura, já que a atividade profissional do magistério no Brasil não tem se mostrado atraente. Os baixos salários, as precárias condições de trabalho, a falta de segurança nas escolas, o desprestígio social da atividade, a falta de perspectivas na carreira contribuem para que cada vez menos pessoas se interessem pela profissão (LIMA; MACHADO, 2014, p. 125-126).

A excessiva evasão e a baixa procura pelos cursos de licenciaturas retratam a realidade da educação brasileira. Em pesquisa realizada na UFMG, detectou-se que os cursos de menor prestígio social e que aceitam notas baixas para ingresso – licenciaturas em geral – atraem sujeitos desfavorecidos socioeconomicamente e culturalmente, o que fomenta a evasão e a formação menos eficiente, ofertando profissionais ao mundo do trabalho com deficiências importantes (LIMA; MACHADO, p. 127-128). Claro que isso é consequência de uma estrutura social mais ampla, marcada pela desigualdade e injustiça sociais, mas não deve ser ignorado seu impacto abrangente na educação.

O que importa é entender que esse cenário atinge fatalmente a educação, seus profissionais e a formação de professores, criando um círculo vicioso que carcome qualquer possibilidade de mudança. A carreira docente parece não ser mais uma escolha, mas um paliativo para os que não conseguem ingressar em nenhum outro curso.

Há de se considerar também a transformação rápida que vem ocorrendo nos cursos de formação de professores do país. Desde os anos 1990, quando se adotaram as diretrizes neoliberais no trato com a coisa pública, congelando os gastos na educação superior estatal, abriu-se espaço para as instituições privadas, e uma conseqüente intensificação das matrículas em instituições de ensino superior com fins lucrativos.

Das 2.407 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, 87,7% são particulares e 12,3% públicas, dados esses que indicam a educação superior brasileira como uma das mais privadas do mundo (ALONSO, 2010, p. 1323). Em 2016, 82,3% dos novos ingressantes no Ensino Superior matricularam-se em instituições privadas. Essa diferença não seria problema em si, não fosse a qualidade contestável de grande parte dos cursos ofertados nessas instituições, preocupadas mais com o lucro do que com a qualidade de ensino.

As professoras Deise Mancebo, Andrea do Vale e Tania Martins, em trabalho que analisa a evolução do ensino superior brasileiro desde 1995 até recentemente, alertam que

Outra tendência a se considerar no período em estudo quanto ao fortalecimento da iniciativa privada envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que **grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de EaD** etc. Esses grandes grupos, muito bons na área de gestão, compram instituições que estão baratas, endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via administração inteligente, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro (2015, p. 37 – grifos meus).

Tal excerto revela a preponderância dos interesses financeiros a despeito da formação profissional e teórica dos estudantes, o que fica mais preocupante

quando se observa o crescimento do número de cursos ofertados integralmente à distância, modalidade que no Brasil ainda hoje é observada com ressalvas.

Importa destacar que a desconfiança quanto à qualidade dos cursos não se limita aos ofertados à distância tão somente, mas a grande parte dos hoje existentes, posto que a lógica da expansão do ensino superior no Brasil foi claramente privatista e quantitativista, numa clara contradição entre expansão *versus* qualidade. Isso se revela, por exemplo, ao se analisar os dados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), que apontam que a multiplicação de cursos foi acompanhada por índices de baixa qualidade (ALONSO, *op. cit.*, p. 1324-1325).

Não cabe aqui alongar o debate sobre a qualidade dos cursos EaD e privados, mas vale apontar que praticamente metade dos cursos de licenciatura do país são ofertados por instituições privadas, sendo que 51,1% destes na modalidade EaD. Nas públicas, o total das licenciaturas à distância é de 16,6% (CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, p. 8).

No limite, a condição ampliada de acesso aos cursos e sua democratização são as justificativas mais usuais em defesa desta modalidade, pois possibilita formação de professores mais numerosa e dá acesso aos estudantes de regiões distantes e sem condições socioeconômicas. São inegáveis essas positivities. Porém, trazem consigo problemas sérios, como a qualidade dos profissionais formados, o tempo de curso (muitas licenciaturas curtas), o afastamento do ambiente acadêmico que conjuga pesquisa e extensão etc., elementos estes que afetam diretamente a educação básica.

A lógica, infelizmente, é a mesma da expansão do ensino básico. Criaram-se vagas, sem a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. É uma forma de inclusão excludente, que alimenta um ciclo perigoso para a educação pública nacional. Milhares de professores chegam ao mercado de trabalho sem condições adequadas para exercer sua função, em um quadro de deterioração estrutural das escolas públicas, em uma carreira sem atrativos acadêmicos, profissionais, sociais e financeiros, em uma sociedade com marcas profundas de desigualdades sociais e culturais. Nesse caldeirão repleto de ingredientes duvidosos, o resultado é o hodierno caos da educação básica pública brasileira.

Cenário este de difícil enfrentamento e que gera sentimentos de impotência frente ao peso da estrutura já consolidada. Todavia, há ações, projetos e experiências – ainda que escassos - em desenvolvimento que buscam, de alguma forma, realizar mudanças neste quadro educacional, sendo a criação dos Institutos Federais (IF) uma delas, da qual foi possível a execução da proposta curricular levada a cabo pelo IFPR/Jacarezinho.

Os Institutos Federais e o *campus* Jacarezinho: as possibilidades de inovação

Os Institutos Federais foram criados pela Lei 11.892/2008 em consonância com um projeto de Estado que agregava outras políticas públicas que visavam remodelar a estrutura social brasileira minorando as desigualdades. Esta lei se contrapunha à concepção de educação profissional que vigorava desde o Decreto 2.208/97, que estabelecia uma educação dual e não unitária, separando os campos de saberes e os objetivos sociais de cada modalidade de ensino.

A Lei 11.892/08 veio após o Decreto 5.154/2004 – que abriu a possibilidade de aproximação da educação básica e técnica – e aproximou a educação profissional ao conceito de politecnia, cuja formação omnilateral e integral do sujeito são premissas. Na visão de Kuenzer,

A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (2002, p. 87).

Essa concepção de educação trabalha na superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, privilegiando a formação do cidadão pleno e autônomo frente às inconstâncias do mundo econômico e social. Foge, pois, à armadilha de uma educação pautada na tecnologia e na instrumentalização dos indivíduos, já que o conhecimento circula e não é estanque, não está circunscrito em determinados espaços.

Neste sentido, a nova perspectiva da educação profissional e tecnológica (EPT) abriu caminhos para se repensar as práticas docentes, as organizações curriculares, os conteúdos e objetivos dessa modalidade de ensino. Contudo, essas possibilidades de mudanças **são apenas possibilidades** enquanto as práticas e estruturas culturalmente enraizadas dos agentes da educação não se transformam.

É preciso rever o paradigma educacional e reorganizar as estruturas de pensamento acerca do trabalho escolar, que são centenários e, portanto, não dão conta de uma sociedade cada vez mais dinâmica por conta das novas tecnologias. Em um mundo imprevisível e fluido, sustentar uma escola burocratizada, hierarquizada e com conhecimentos fragmentados se torna uma tarefa bastante complicada.

Modificar o mecanismo de funcionamento cotidiano da educação brasileira é um trabalho árduo, que ainda demandará muito engajamento acadêmico, teórico-filosófico, governamental e prático, portanto, é projeto e ação que durará um tempo significativo ainda para resultados abrangentes.

Repensar a educação requer a participação efetiva dos docentes e profissionais da área, pois são os sujeitos que lidam com a prática diária nos ambientes escolares. Somente conciliando conhecimentos teóricos, pedagógicos e filosóficos com as realidades múltiplas da vida escolar pública é que se poderá vislumbrar alguma transformação estrutural. Essa “escola do futuro”, como a chamou Antonio Nóvoa, precisa ter liberdade na construção de diferentes projetos educativos, com base em iniciativas e participações de professores, comunidade etc., (2014, p. 181).

Nesta diretriz, os docentes só poderiam participar de projetos de inovações se dispusessem, em seu ofício, de momentos para refletir e debater a educação. Na realidade atual da maioria dos professores do país, é impensável essa possibilidade, sendo que trabalham em muitas escolas e com carga horária elevada em sala de aula para conseguirem alguma dignidade salarial.

Nos IF, a realidade por enquanto se sustenta diferente, embora os cortes e contingenciamentos do governo já comecem a afetar a manutenção dessas instituições. Os professores possuem carga horária mais equilibrada, dividida em

ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação, além de momentos para atendimento aos estudantes.

Essa organização do trabalho docente reflete diretamente na qualidade da educação, o que coloca os IF entre as melhores escolas do país, além de ter elevados índices em análises internacionais como o PISA, por exemplo, se equiparando a países como Coreia do Sul e Finlândia. Os poucos anos de existência dos IF já demonstraram que há sim fórmulas que podem transformar a educação, ciência e tecnologia do país e, por conseguinte, a própria sociedade.

Talvez os Institutos Federais sejam o único projeto educacional da era republicana que tenha dado certo no nível básico da educação pública, com resultados rápidos e visíveis, mas que já se encontram ameaçados com o direcionamento político-econômico que o país vem tomando desde 2016. Seria uma perda irreparável para a educação brasileira o sucateamento, fechamento, falta de expansão e retrocesso dos Institutos Federais.

É verdade que há contradições em sua prática e filosofia, dado o grande número de reitorias e *campi* espalhados pelo país. Além da diversidade de gestores, docentes e técnicos que, muitas vezes, ingressam na instituição sem conhecer qual o papel dos IF e suas concepções. Isso gera, no dia a dia, entraves para o desenvolvimento e consolidação de uma educação politécnica e integrada. E as fissuras e acomodações dos embates e discussões sobre as ações dos IF levam ao repensar constante da educação neles empregada.

Se por um lado a qualidade é visível, por outro há vícios organizacionais, político-pedagógicos e curriculares que precisam ser superados. Este desafio é enfrentado em várias instâncias da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, inclusive nas menores unidades dela, que são os *campi*. Dada a positiva característica dos IF, que dão abertura às unidades para pensar e propor mudanças, há várias experiências exitosas ocorrendo em diferentes regiões do país.

Uma dessas experiências é a levada a cabo pelo *campus* Jacarezinho do IFPR, com uma proposta curricular inovadora e que busca efetivar a formação integral e omnilateral do cidadão, respeitando as individualidades de cada partícipe do processo.

Currículo Inovador: gestão democrática, politecnia, protagonismo e dinamicismo

O currículo inovador do *campus* Jacarezinho restringe-se, por ora, ao ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e foi construído coletivamente. Essa é uma das características que merecem destaque, pois afirma a importância de uma gestão democrática nas instituições de ensino, que organiza mecanismos de participação coletiva na administração financeira e pedagógica.

Embora o conceito de “gestão democrática” seja amplamente conhecido, a efetivação da mesma encontra dificuldades práticas em muitos lugares. No *campus* Jacarezinho, ainda que com falhas, há vários momentos em que ela acontece, sendo um deles o processo que culminou em sua modificação curricular no Ensino Integrado.

Depois de leituras e debates realizados em Grupos de Trabalhos (GTs) durante todo o ano de 2014⁴, decidiu-se em assembleia geral colocar em prática uma modificação proposta pelo GT-Currículo. A ideia central foi a de flexibilizar o currículo com vistas a dar maior autonomia ao estudante na construção de seu conhecimento, estimular os professores a repensarem as suas práticas pedagógicas, o currículo e os conteúdos e objetivos das aulas, e a construir um formato em que se trabalhasse de maneira mais concreta a integração entre os conhecimentos básicos e técnicos.

Por óbvio, muitas deficiências e dificuldades surgiram desta primeira versão e foram sendo discutidas e aprimoradas pelas reuniões frequentes do GT-Currículo, que na maioria das vezes precisou resolver problemas no processo já em andamento, o que já era esperado dada a celeridade com que o modelo foi implantado.

A manutenção deste GT mesmo depois da implantação da proposta curricular foi uma escolha administrativa acertada, contando com a participação de professores e técnicos e reunindo-se periodicamente para solucionar problemas. As decisões sobre o encaminhamento dessa inovação curricular era

⁴ Algo só viável devido à distribuição de carga horária docente, não com exagero de trabalho unicamente em sala de aula.

(é) coletiva, não se restringindo ao personalismo da direção. Em grupo as decisões se tornaram mais assertivas e o currículo foi se estabelecendo com segurança.

Se por um lado foi temerária a implantação desta organização curricular sem um adensamento teórico mais intenso e amadurecimento das ideias, por outro é preciso reconhecer a coragem dos gestores e servidores que enfrentaram o desafio de inovar. Dentro das estruturas burocratizadas e dos padrões pedagógicos enraizados nas instituições de ensino, uma mudança desta natureza seria bastante dificultosa e talvez não aconteceria se dependesse de todas as instâncias externas para aprovação. Inovar muitas vezes exige coragem e enfrentamento.

O fato é que a mudança aconteceu – não sem embates pedagógicos intensos com outras instâncias do IFPR – e vem construindo um currículo que procura contemplar uma educação integrada e politécnica.

Essa concepção de educação, que visa a emancipação intelectual do trabalhador, transformando-o em um cidadão pleno e adaptado às acelerações e flexibilidades do mundo do trabalho contemporâneo, foi o norte para o processo de mudança no IFPR/Jacarezinho.

Esse objetivo levou ao remodelamento curricular do Ensino Médio Integrado, pautando-se pelo empoderamento e protagonismo dos estudantes e professores, dando a eles significativa autonomia na construção do conhecimento e dos itinerários formativos. Afinal, o currículo é território de disputas ideológicas, pedagógicas, científicas e políticas, o que exige tomada de posição do grupo que se dispõe a pensar esse tema. Que tipo de escola e educação se deseja? Essa é a decisão mais importante de uma instituição.

No PPC do curso técnico integrado ao ensino médio na área eletrotécnica do *campus* Jacarezinho, evidencia-se esse posicionamento:

Um currículo expressa o projeto de educação que se desenha, o que implica sua força conservadora ou progressista em relação ao projeto de sociedade que se busca, ou seja, as finalidades da educação são as que vão nortear o currículo e não as definições disciplinares. Apesar da formalização que se faz ao se desenhar uma trajetória de formação, merece atenção a compreensão de que o currículo precisa ser entendido como uma práxis, ou seja, atualiza-se na prática, consiste em uma narrativa. Para que isso seja possível, os atores do processo educacional

precisam envolver-se e comprometer-se em função de um projeto de formação comum, ou seja, o currículo também é relacional e implica práticas, culturas, conteúdos, entre outros (2017, p. 47).

Em outro momento, o mesmo PPC afirma que o objetivo do corpo docente de Jacarezinho é transcender a lógica neoliberal para trabalhar criticamente o mundo do trabalho, superando o entendimento de que um curso técnico seja meramente instrumental para atender uma demanda específica, mas que forme um profissional capaz de compreender as entrelinhas das relações de trabalho, confiante e articulado para analisar problemas e propor soluções, além de habilitado a participar ativamente do seu direito à cidadania (Ibidem, p. 48).

Para conseguir agregar em um mesmo currículo todas essas potencialidades aventadas, abriu-se mão do sistema disciplinar tradicional para introduzir o sistema de Unidades Curriculares (UC). Elas foram e são pensadas para ter início e fim em si mesmas, com vistas a permitir efetiva trans e interdisciplinaridade, além de integrar os conhecimentos da área técnica e básica com mais propriedade.

As UC são temáticas/problemas, propostas a cada semestre – podendo ou não se repetir –, planejadas por áreas do conhecimento⁵ e buscam abordar uma questão científica por meio de um recorte mais próximo às realidades ou interesses dos estudantes.

Por exemplo, para se estabelecer as UC que serão ofertadas no semestre seguinte, os professores se reúnem com suas grandes áreas e discutem os conteúdos e objetivos que já foram trabalhados, apresentam as demandas dos estudantes, levam em conta questões candentes da atualidade, observam as UC técnicas já definidas para aquele período e constroem coletivamente o rol de UC ao qual os estudantes terão acesso. Em seguida, colocam numa planilha (compartilhada com todos os professores) as UC, o que faz com que todos saibam o que cada área está propondo.

Nesse processo, ocorre real diálogo entre professores da grande área na construção do conhecimento, estratégias e conteúdos (algo raro no cotidiano escolar) e, por consequência, possibilita o intercâmbio e trocas com outras áreas

⁵ As quatro áreas do conhecimento são: Códigos, Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas tecnologias; Núcleo Técnico.

quando as propostas são listadas e publicizadas. Importa dizer, também, que as UC não precisam ser de apenas um professor, havendo várias em que dois ou mais professores (inclusive convidados externos) compartilham durante o semestre.

Esse formato dá real autonomia aos docentes na organização do currículo, estimula a estarem sempre repensando e reestruturando suas práticas e teorias, além de os provocarem a estar em constante movimento e atualização. É um currículo vivo, fluido e dinâmico.

Por outro lado, também insere os estudantes como protagonistas no processo, pois quando as UC são oficializadas, eles escolhem quais cursarão semestre a semestre. Como as UC são variáveis, a não escolha de uma naquele momento pode significar não a cursar mais, pois o professor depois de analisar os resultados da mesma, pode nunca mais oferecê-la, modificá-la, transformar em outra UC etc., pois o currículo está em constante evolução.

Este é um processo interessante no amadurecimento do estudante para a vida, pois ele também se torna responsável por suas escolhas e formação, é um exercício em que ocorrem tropeços e erros, mas que gera um aprendizado sem igual para esta fase de suas vidas. Eles aprendem que o segredo deste processo não é escolher uma UC, mas abrir mão de outras dez ou mais. E realizar este trabalho traz vantagens para suas vidas.

Em média os estudantes têm entre 10 e 15 UC para seleção por horário, o que efetivamente sinaliza uma flexibilidade e real escolha sobre o que, como e quando estudar certo tema. Esse modelo é totalmente diferente da proposta de Novo Ensino Médio do Governo Federal, sob a presidência de Michel Temer, que mais uma vez retrocede para uma educação dual, instrumental, não integral e não politécnica, mas com consequências ainda mais graves do que a estabelecida nos anos 1990. Agora os discentes são apartados de boa parte dos conhecimentos do ensino médio ainda na metade do ciclo, para se instrumentalizarem em apenas um itinerário, o que configura uma educação meramente tecnicista, preocupada mais com o mercado do que com o cidadão.

Nesse modelo o estudante escolhe um caminho no meio do ciclo e é ceifado de outros conhecimentos tão importantes para sua formação básica, humana e cidadã. O ensino médio (básico no geral) deveria dar as dimensões

todas da vida (arte, cultura, ciência, política, economia, esportes) para que os jovens saiam desse ciclo educacional socialmente inseridos e autônomos. O que deveria especializar e afunilar é o ensino superior. Antes desta etapa é temerário podar a formação holística de um sujeito ainda imaturo e se construindo como cidadão.

Por esta razão, a flexibilidade do currículo do IFPR/Jacarezinho em nada se assemelha ao retrocesso implementado pelo “novo” ensino médio do país. Embora os estudantes sejam protagonistas no seu percurso acadêmico, não há liberdade plena. Há regras construídas com a preocupação de garantir acesso a todos os campos do conhecimento, pois a neurociência já alerta que as sinapses cerebrais chegam até a vida adulta e, especialmente na adolescência, o período é de melhora na transmissão da informação tanto em qualidade como em velocidade (OLIVEIRA, 2014, p. 17).

Mais que isso, Oliveira explica que o conhecimento é baseado não apenas no recebimento de informação, mas na atividade. Isto é, para assimilação eficaz do conhecimento é necessário a prática, o uso do que foi absorvido, para aperfeiçoar habilidades de ler, escrever, explicar, compreender, sendo esse o caminho para a formação do cidadão pleno (OLIVEIRA, 2014).

Nesse sentido, apartar o estudante de campos do conhecimento enquanto adolescente prejudica sobremaneira sua formação, pois impede seu contato e prática com conteúdos e habilidades que lhe serão importantes em diversas situações da vida social.

Diante disso, permitir que o discente não tenha contato com algumas áreas do conhecimento durante o ensino básico não foi opção no currículo do IFPR/Jacarezinho. Pelo contrário, todos, para completar sua formação, devem contabilizar no mínimo 690 horas em cada uma das três grandes áreas do núcleo básico e 1200 horas no núcleo técnico. Essa não foi uma escolha ideológica ou política, essa foi uma questão de responsabilidade social e educacional no papel de formação desempenhado pelo *campus*. É uma questão de obviedade.

O que se fez foi permitir ao discente escolher o que, quando e como vai trabalhar os conteúdos de cada área, mas jamais apartá-lo deste contato indispensável. Mesmo que ele não escolha durante todo o tempo uma UC específica que aborde algum conteúdo de maneira mais enfática, o modelo de

trabalho curricular aqui apresentado faz com que tenha contato com os objetivos de aprendizagem dessa UC cursando outras. É o que se nomeou como conteúdos e objetivos espiralados. Imagine uma espiral de conteúdos e objetivos que se cruzam em várias UC, o que faz não apenas que o estudante tenha contato com grande parte deles, como permite que reveja vários em UC diversas e com abordagens diferentes. Como dito acima, é na prática, na repetição, na atividade que se aprende, e nesse formato os estudantes estão cumprindo objetivos e conteúdos de uma maneira mais dinâmica.

Cumprir o objetivo de leitura e interpretação de gráficos pode ser algo presente em várias UC de áreas diferentes (relacionados a conteúdos, por exemplo, da Matemática, Geografia, Química, Física, Sociologia etc.), assim como ocorre com outros objetivos, que são contemplados quando os estudantes desenvolvem habilidades que podem ser construídas em vários campos do conhecimento.

É por essa razão que o currículo de Jacarezinho utilizou como norte a listagem de objetivos do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e criou outros que julgou necessário. Além disso, segue as diretrizes curriculares nacionais no que concerne aos conteúdos, mas monta esse quadro de oferta de maneira diferente ao encontrado na maioria das instituições de ensino, que adotam o sistema disciplinar fixo e engessado.

Por exemplo, num currículo disciplinar estático, o discente vê algo em História I, e não verá mais, em nenhum momento, aquele conteúdo novamente. No modelo de UC, ele pode ver e rever em momentos diferentes e em formatos diversos. Uma situação real foi a de que os próprios estudantes demandaram uma UC que trabalhasse a estrutura republicana e política brasileira para compreenderem o conturbado momento político por que passa o país desde 2015.

Em um ensino disciplinar fixo, isso jamais aconteceria. Talvez tivessem contato em História III ou Sociologia III, mas apenas no quarto ano. Estudantes que cursavam outros períodos não teriam a oportunidade de ter essa abordagem. E mesmo assim não seria como o da UC, pois ela foi construída exclusivamente para esse objetivo, o que direciona de forma mais eficaz a aprendizagem desta

temática, sem mencionar que foi criada por demanda dos estudantes, o que faz toda a diferença no seu interesse e na participação em sua própria formação.

Aí reside a construção curricular coletiva mencionada desde o início, com participação ativa dos agentes envolvidos no processo – alunos e professores -, configurando um currículo vivo, dinâmico e flexível.

Flexível, inclusive, no que se relaciona às turmas. Não há turmas fixas. Os estudantes, independente do ano em que ingressaram, escolhem as UC de acordo com seus interesses e as orientações recebidas. É um sistema classificado como **multietário**. Como isso funciona?

Há uma rede de segurança para ajudar o discente a ser protagonista, a ser responsável por suas escolhas. Todos têm um tutor (professor mediador), que observa o histórico do estudante, sua carga horária em cada área e as UC técnicas daquele semestre e dialoga com o mesmo sobre as possibilidades. Os pais também têm acesso prévio às UC e seus planos de ensino (via blog da instituição) e podem conversar com seus filhos sobre as escolhas e seus itinerários. Isso configura uma participação coletiva (estudante, professores e pais) na educação dos jovens, algo incomum na educação brasileira. Em qual realidade os pais, discentes e docentes podem pensar o currículo, itinerário e formação em conjunto?

Ademais, este modelo multietário traz alguns benefícios importantes no cotidiano escolar. Ajuda a diminuir os casos de *bullying*, posto que a cada horário da manhã as turmas mudam,⁶ não criando grupos dentro de salas fixas, impedindo, portanto, a perseguição constante de determinados estudantes. Pelo contrário, faz com que os discentes integrem-se de forma mais intensa, pois se encontram e compartilham salas, aulas, laboratórios etc., de maneira mais variada, contribuindo para uma rede de amizades mais ampla.

Importante mencionar também que, havendo estudantes de idades e ingressos diferentes em uma mesma UC, ocorre o desenvolvimento de valores caros para uma sociedade mais humana, como empatia, humildade, diligência etc. Os mais velhos servem de apoio para os mais jovens e ajudam no processo de aprendizagem, sendo, inclusive, importante auxílio aos professores.

⁶ Hoje são três momentos de encontros pela manhã, com uma hora e meia cada.

Outro ganho visível neste formato curricular é o fato de o currículo se adaptar ao indivíduo e não padronizar todos como se fossem iguais. Cada ser humano é único, um elemento sem cópia em qualquer rincão do mundo. Cada um traz sua história, sua vivência, suas dificuldades, suas condições socioeconômicas, suas características psíquicas e emocionais. Sendo assim, a padronização curricular inflexível, em que cada um dos diferentes tem que se adaptar a um padrão, gerava dificuldades e incômodos significativos.

No currículo do IFPR/Jacarezinho, não pesa mais a pecha de “repetente” sobre um jovem (algo que traz consequências sociais e emocionais severas). Como não há turmas fixas e cada um faz seu histórico, ninguém fica reprovado diante de um grupo. Soma-se a isso a não obrigatoriedade de cursar disciplinas fixas. O que acontece é a contabilização ou não da carga horária em determinada área. Se o aluno atingiu conceito satisfatório, contabiliza as horas; se não, apenas deve recuperar esse tempo, na mesma UC ou em outra, pois ele decide como vai completar suas 690 horas em cada grande área.

Poder-se-ia indagar sobre os conteúdos e objetivos daquela UC em que ele não atingiu o conceito satisfatório, o que causa preocupação alhures. Contudo, por ser um currículo espiralado, com conteúdos e objetivos se cruzando, essa inquietação minora. Aqueles conteúdos e objetivos poderão ser trabalhados em outras UC e em outros formatos.

Por fim, acredita-se que esse currículo trabalha de forma mais integrada os conteúdos da área básica e técnica do que o disciplinar fixo. Neste último, é bastante comum que as aulas de todas as disciplinas sejam as mesmas, independente da formação técnica de cada curso, ou seja, a aula de Química II é a mesma para o curso de Informática, Agronomia, Cerâmica etc., podendo haver ressalvas, certamente.

Também, é comum encontrar interpretações equivocadas sobre o currículo integrado, com defesas intensas de que os conteúdos da área básica devem o tempo todo dialogar com a área técnica. Essa visão cria distorções perigosas, gerando hierarquia na ciência, fragmentando o conhecimento em caixas e compartimentando-os. É como se determinado objetivo ou conteúdo não fosse importante para tais estudantes porque eles estão matriculados em determinado curso técnico. Ainda que não fosse o objetivo de muitos que

defendem essa linha, esse entendimento acaba por reproduzir aquele danoso ensino dual, instrumental, meramente técnico. Sem mencionar que se torna um exercício árduo para professor tentar fazer com que todo conteúdo tenha que estar relacionado obrigatoriamente com os conhecimentos da área técnica. É forçar a barra de uma maneira infrutífera.

Evidente que deve haver diálogo e momentos em que alguns conteúdos precisem se direcionar para a área técnica, mas isso não deve e não pode ocorrer o tempo todo, sob o risco de prejudicar a formação holística do estudante.

Em outras palavras, pressupor que a concepção de integração no ensino médio técnico se relaciona apenas com a mescla de conteúdos das matérias do chamado núcleo comum com o núcleo técnico não corresponde à realidade, e realiza uma simplificação que não é útil para o debate, pois parte do pressuposto de que os conteúdos gerais não seriam também profissionalizantes, ao contrário do que pensadores da educação vêm afirmando, já que “uma sólida formação geral tem sido reconhecida não só como um requisito de qualificação profissional no atual mundo do trabalho, como, talvez, o mais importante”, (MACHADO, 2010, p. 3).

As professoras Maria Ciavatta e Marise Ramos vão além, dizendo que “o primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo” (2012, p. 31). Os PPCs do *campus* Jacarezinho seguem essa concepção:

De forma mais objetiva, integrar não é apenas um exercício limitado à organização de uma grade curricular que realize arranjos entre componentes curriculares de dois núcleos, mas, sim, ter a percepção de um cenário macro da realidade momentânea, é um exercício de leitura e interpretação da realidade e da construção de um currículo que seja relevante (PPC ELETROTÉCNICA, 2017, p. 55).

Um currículo integrado, nestes termos, busca uma educação para a vida, abrangendo os segmentos do trabalho, da ciência, cultura e esporte, não os hierarquizando ou subjugando-os uns aos outros. A proposta curricular de Jacarezinho caminha nesse sentido, buscando não colocar em caixas o conhecimento, mas vinculá-los na medida do possível, em UC que abordam

problemas, questões ou temas que se aproximem de forma mais efetiva dos interesses dos alunos e das experiências reais. Marise Ramos oferece um norte:

Portanto, ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias curriculares e/ou livros didáticos – que, no máximo, podem nos servir como apoio – vinculemos os conhecimentos, por exemplo, com os processos digestivos e hábitos alimentares em nosso cotidiano, com a degradação ambiental e o aquecimento global, com a crise do petróleo e o problema da energia nuclear, dentre outras questões. Vamos nos dispor ao estudo e à compreensão de fenômenos reais. Ora, nenhum conhecimento geral se sustenta se não se compreende a sua força produtiva; isto é, com aquele conhecimento o que se pode fazer, o que se pode compreender (s/d, p. 17-18).

Não é profícuo, portanto, a hierarquia de conteúdos e o direcionamento para instrumentalização do sujeito. O que se busca é a formação humana, holística, politécnica, para que o trabalhador não *seja* ferramenta do sistema (instrumentalizado), mas que *tenha* ferramentas para lidar com as adversidades no mundo do trabalho.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ao se utilizar das UC, contando com a colaboração coletiva em suas proposições (reuniões de áreas), com as demandas dos estudantes, com a observação das UC técnicas, com a publicização entre todos do que está sendo proposto, acredita-se que a integração entre conhecimentos básicos e específicos ocorrem de maneira mais eficiente, pois não são compartimentados em disciplinas, mas partem de problemas, debates, compartilhamentos ou temas. Assim, cada estudante pode junto à coordenação do curso, ao tutor, aos pais e diante de sua própria dificuldade, buscar num rol extenso de UC ofertadas semestralmente, as que melhor atendem suas necessidades pessoais e de formação.

Se antes se trabalhava um ponto da matemática apenas no 2º ano, agora pode-se voltar a ele por outros vieses e caminhos, sempre atualizando as informações e habilidades necessárias para cada parte da formação. O itinerário próprio permite essa flexibilidade e esse benefício. É importante o conhecimento prévio em certas ocasiões, mas eles não podem ser estáticos e limitados a um momento, algo que Ramos evidencia com mais propriedade:

A proposta de integração que defendemos incorpora elementos das análises anteriores, mas vai além dessas, ao definir de forma mais clara as finalidades da formação: possibilitar às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (*op. cit.*, s/d, p. 20).

Tal excerto resume boa parte dos objetivos do currículo integrado do IFPR/Jacarezinho, cujos conteúdos não se apresentam como fragmentos isolados, estanques, temporalmente condicionados. Não. Eles são meios de uma formação omnilateral, e podem ser reutilizados em variados contextos, áreas ou UC, de acordo com a necessidade de formação de cada um.

Considerações “iniciais”

O encerramento deste texto não será intitulado como “Considerações Finais”, tampouco como “Conclusão”, pois seria uma contradição diante de tudo aqui exposto. São considerações iniciais de uma experiência recente e ainda em formação. É um *até breve* de um debate em aberto.

Importante destacar que, embora a construção dessa proposta em alguns momentos tenha gerado entusiasmo, trata-se de uma experiência que não busca ser o modelo padrão da educação brasileira e, certamente, tem suas limitações, que estão sendo sanadas e, por isso, vem apresentando bons resultados.

Entretanto, apresenta-se como uma tentativa de transformação no local onde o *campus* está localizado. Uma luta por avanços educacionais na cidade de

Jacarezinho-PR e região. O que evidentemente não exclui a possibilidade de interesses de outras regiões e instituições, como já ocorre.

Claro que discorrer sobre esta experiência não traz à tona todos os percalços e dificuldades encontrados no caminho. Desde formais até práticos, como, por exemplo, a não existência de uma ferramenta que comportasse o registro acadêmico de um currículo desta natureza. Até mesmo este problema foi resolvido em coletividade, internamente, com o desenvolvimento de um sistema próprio, com atuação importante de estudantes e professores (principalmente Héber Fadel de Moraes) do curso técnico integrado em Informática, nomeado por ora de SigaHeber. Os professores e alunos pensaram até mesmo a forma como registrar e organizar este currículo e a vida acadêmica dos estudantes.

É uma proposta curricular que vem avançando e já tem reconhecimento nacional e internacional. O *campus* foi convidado para participar das audiências públicas, no Senado Federal, sobre a reforma do ensino médio. Momento em que os diretores colocaram-se enfaticamente contrários à proposta, por tudo aqui já exposto.

Enquanto este texto era composto, o Diretor Geral do *campus*, Rodolfo Fiorucci, e o reitor do IFPR, Odacir Zanatta, foram convidados pela Secretária da SETEC/MEC para uma conversa sobre reforma de ensino. Também recebeu o reconhecimento do MEC, em 2015, sendo uma das 178 escolas Inovadoras e Criativas do país.

O IFPR/Jacarezinho tem o selo de Escola Transformadora mundial, estando entre as 200 no globo que receberam esse título da ONG Internacional Ashoka. O Instituto Alana, brasileiro, também deu esse reconhecimento ao *campus*, publicando dois livros nos quais o IFPR/Jacarezinho é destaque.

Importa salientar que o *campus* também participou da Conferência Nacional de Alternativas para a Nova Educação (CONANE), em 2017. Ademais, foi convidado para o *1º Encontro de Educação Transformadora: Reinventando a Educação na América Latina*, que ocorreu em Bogotá (Colômbia), em novembro de 2017, mas não pode comparecer por falta de recursos, devido aos cortes e contingenciamentos impostos pelo governo federal.

A proposta curricular do *campus* foi classificada como uma das cinco experiências exitosas de toda a rede federal durante o REDITEC de 2017, em

João Pessoa-PB. Dali, recebeu pedidos de contato e/ou parcerias de várias instituições, como o IFFarroupilha, IFRN, IFG, IFSP e IFNMG (estes últimos já parceiros).

Para não alongar, por fim, importa destacar a parceria com a Secretaria de Educação Profissional do Estado da Bahia, que, por intermédio do Instituto Alana, recebe auxílio do *campus* para repensar o modelo educacional do Estado.

Percebe-se, pois, que a proposta curricular vem alçando voos que não eram esperados, o que traz ao mesmo tempo orgulho pelo trabalho realizado por toda a equipe do *campus*, como preocupação, dada a repercussão inesperada. Contudo, o *campus* acredita em uma educação democrática e politécnica, que oferece ao estudante condições de encarar o mundo com conhecimentos técnicos, científicos, sociais e políticos. Por isso o caminho do protagonismo dos agentes envolvidos no processo educacional (professores e alunos principalmente) é reconhecido como meio para elevação da qualidade de ensino e para o engajamento dos partícipes, não mais passivos, mas ativos em construir o conhecimento em coletividade.

A direção ou coordenação de qualquer instituição faria um significativo avanço se agisse como incentivadoras e mediadoras de ideias, propostas e projetos de professores, estudantes, técnicos e comunidade, fazendo a gestão mais democrática e aberta, não cerceadora e controladora. Nenhum processo criativo se dá via repressão ou controle excessivos. A inovação precisa de liberdade.

A experiência do *campus* jacarezinho, sabe-se, é única, local, mas pode servir de incentivo a novas propostas e ideais. O objetivo deste texto foi traçar brevemente o histórico no qual o *campus* se insere na educação brasileira e oferecer uma visão de gestão de um processo de inovação.

Que a leitura de todos os artigos deste livro seja um alento e um incentivo para que todos os educadores, estudantes e gestores não desistam de lutar por algo melhor, ainda que a realidade seja árida e ácida.

Referências

ALONSO, K. M. A expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010.

AMORIM, A. Gestão Escolar e Inovação Educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 4 a 8 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

ClAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2012.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 38, nº 139, p. 385-404, abr./jan. 2017.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

KUENZER, A. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, Vol. 18, n. 2, maio/ago. 2014, p. 121-129.

MACHADO, L. R. de S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, p. 80- 95, 2010.

MANCIBO, D.; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, nº 60, jan./mar. 2015, p. 31-50.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, nº 63, out./dez. 2015, p. 1057-1080.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 171-185, 2014.

OLIVEIRA, G. G. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Revista Educação Unisinos**, 18 (1), p. 13-24, jan./abr. 2014.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. de L. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In. SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016, p. 9-30.

SOUZA, J. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

2 PARA ALÉM DO QUADRO NEGRO: NARRATIVAS DE ESTUDANTES SOBRE LGBTFOBIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Marcos Antonio Hoffmann Nunes¹
Juliana Deganello²
Paloma de Souza Pires³

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000).

A escola, enquanto instituição tradicional, produtora e reprodutora das normas fabricadas socialmente e impostas aos indivíduos, executa de maneira eficiente a sua função. Esse era seu papel há décadas, em um contexto social diferente do atual. A escola de hoje, no entanto, apesar de perceber que os estudantes exigem transformações, principalmente nos currículos, resiste às mudanças e insiste em manter antigos paradigmas.

Alterações nesse cenário são necessárias e urgentes a fim de atender os vários sujeitos que transitam e fazem parte da escola. Trabalhar conteúdos apenas com foco no desenvolvimento acadêmico dos estudantes torna-se ineficiente, considerando que as preocupações pedagógicas estão direcionadas à formação do indivíduo enquanto cidadão e não mais apenas como mão de obra barata. A inserção de temas transversais, como a sexualidade, nos currículos, é de extrema importância para garantir, inclusive, a superação do preconceito nesse ambiente, que, contraditoriamente, é apontado como o primeiro local onde grupos LGBTs (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros), por exemplo, sofrem com a discriminação e violência. Além disso, os educadores revelam que

¹ Mestrando em Psicologia e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Especialista em Gênero e Sexualidade pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduado em Psicologia pela Faculdade Integradas de Ourinhos e Licenciatura em Letras-Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Jacarezinho. Psicólogo no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: marcos.nunes@ifpr.edu.br

² Mestre em Ciências pelo Centro de Energia Nuclear na Agricultura. Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade Estadual de Londrina. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: juliana.deganello@ifpr.edu.br.

³ Discente do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: paloma.spire@hotmail.com.

acreditam não ter base para lidar com o tema sexualidade, silenciando as situações e perpetuando os preconceitos e, conseqüentemente, colocando esses sujeitos numa posição ainda mais vulneráveis à invisibilidade e exclusão.

Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo observar e analisar as narrativas de estudantes em relação ao tema LGBTfobia e redobrar a afirmativa de que são necessárias transformações urgentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta foi uma dinâmica interativa que consistiu, basicamente, na provocação do diálogo e debate entre os e as estudantes de uma unidade curricular, que será mais detalhado posteriormente, ao se depararem com perguntas, frases e palavras referentes ao assunto em questão. Cada aluno pode se expressar livremente, esboçando sua opinião e contando relatos que consideravam pertinentes.

Os resultados demonstraram que, apesar de muitos se julgarem livres de preconceito, o discurso homofóbico está muito presente no espaço escolar, seja de maneira explícita ou velada, dando-se por meio de piadas, olhares, rechaços, práticas pedagógicas discriminatórias, entre outras coisas praticadas não somente pelos pares, mas também por docentes, técnicos e gestores. Portanto, a LGBTfobia nas instituições de ensino não é exclusividade do corpo discente e se faz presente desde a estruturação dos currículos, que tratam a sexualidade apenas do ponto de vista biológico.

Destaca-se, pois, a importância em relação à formação continuada de professores e o desenvolvimento de projetos que tenham como objetivo perpetuar a visibilidade dos grupos LGBT. A escola não está isenta de impactos políticos e sociais e, portanto, também é produto e produtora de subjetividades. Dessa forma, é preciso considerar o momento político atual e perceber seus atravessamentos no ambiente escolar.

Estamos vivenciando a proliferação de discursos de ódios contra todos e todas que não correspondem aos anseios e expectativas sociais, sobretudo, quando se trata de questões de Gênero e Sexualidade. É possível perceber certo policiamento e vigilância a partir de movimentos como “escola sem partido”, luta contra “ideologia de gênero”, que vale ressaltar sua inexistência do ponto de vista acadêmico, visto que Gênero constitui uma importante categoria de análise social,

tratando-se, pois, claramente de um movimento que investe seus esforços para pôr fim aos direitos de mulheres e de LGBTs, e outros movimentos que evocam valores “morais” para justificar suas ações.

Bastaria isso para justificar a relevância e necessidade mais que urgente de debater temas e questões como essa entre os e as estudantes. O tema deve tomar o espaço da escola, já que essas pessoas também fazem parte desse cenário, ainda que muitas vezes não encontrem acolhimento e condições para permanência, especialmente, travestis e transexuais. Basta fazer um rápido movimento de observação para perceber que elas são excluídas da escola da mesma forma que o são de outros espaços sociais. Quantas travestis você encontra na sua escola?

Podemos pontuar a nossa própria escola que, mesmo tendo a “inclusão” como princípio, não é um lugar procurado por essas pessoas e nem tem em sua política uma preocupação voltada para elas, sinalizando a necessidade de debate sobre a questão.

Outro ponto que consideramos relevante de análise é o princípio da “laicidade” proposto e referendado pela Constituição Federal, a lei “suprema” que rege nosso Estado. A laicidade é um compromisso que o Estado assume no sentido de não favorecer nem prejudicar nenhuma crença, ou seja, o Estado não privilegiará nenhuma crença, da mesma forma que nenhuma delas poderá exercer influência nas decisões daquele.

Porém, na prática, o que se observa é uma realidade bem diferente da proposta, a começar por um congresso que é composto por uma bancada evangélica, bem expressiva, que influencia diretamente na formulação e aprovação de legislações. Recentemente, em 2017, pessoas que expressam crenças de matriz africana foram surpreendidas com a violência e destruição de seus espaços de adoração. A destruição e o ódio contra pessoas que praticam o candomblé, por exemplo, deixa claro os reflexos de um discurso que produz morte e extermínio.

Essas decisões também terão impactos diretos nas escolas por meio da proposição e formulação de currículos e práticas pedagógicas produzindo efeitos sobre corpos dissidentes que não compartilham de um ideal hegemônico de gênero e de sexualidade.

Nesse sentido a escola, ao contrário do que se pensa, vai ao encontro de uma minoria que está de acordo com os “padrões” socialmente aceitos e privilegiados, deixando à margem uma multidão de pessoas “estranhas”, “esquisitas” e “excêntricas” (assim são chamados e chamadas muitas vezes), que não compartilham de um ideal heteronormativo. Aqui vale destacar que a exclusão não recai somente entre pessoas LGBTs, mas atinge a todos e todas que não expressam os anseios e expectativas sociais de corpo, de gênero, de sexualidade, de classe, de raça e outros marcadores.

Partindo dessas ideias, falar de gênero e sexualidade no espaço escolar é falar de vida e criar condições de acesso e permanência. É desenvolver nos e nas estudantes empatia, respeito e compreensão, criando condições outras de existências e resistências.

Descrição da interação

A intervenção realizada teve caráter exploratório e observacional e fez parte de uma das ações do projeto de pesquisa e extensão denominado “Intervenções de Educação Preventiva em prol da Diversidade Sexual”, vinculado ao PRADI (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico e Inovação), coordenado pelo Psicólogo Marcos Hoffmann e pela Docente Juliana Deganello, e contou com a participação de bolsistas e voluntários. A intervenção foi idealizada pelo grupo e conduzida pela estudante e voluntária Paloma Pires.

Realizou-se uma dinâmica, denominada “Chuva de ideias”, com estudantes do ensino médio, do Instituto Federal do Paraná – *Campus Jacarezinho*, na unidade curricular Reprodução e Embriologia Humana, ministrada pela docente Juliana Deganello, contando com a participação de 35 estudantes, que, na sua maioria, nunca haviam participado de um espaço privilegiado de debate sobre questões de gênero e sexualidade. Na ocasião, estavam presentes o coordenador e a coordenadora do projeto, bem como os e as bolsistas e voluntários. A prática interativa consistiu na abordagem de questões relacionados ao tema LGBTfobia a partir de perguntas, frases ou

palavras que eram direcionadas aos estudantes para que estes expusessem suas ideias e opiniões acerca da temática em questão.

A dinâmica utilizada foi pautada em uma atividade com procedimentos simples, em que foi utilizado apenas um rolo de barbante, passado de um a outro estudante enquanto expressava sua opinião, resultando, ao final, em uma enorme teia, que tinha como objetivo demonstrar, simbolicamente, que, apesar das divergências de pensamentos e posicionamentos, todos e todas estavam unidos e unidas de alguma maneira e, principalmente, sendo capazes de respeitar o debate e a pluralidade de ideias e opiniões.

A proposta foi que cada estudante que recebesse o rolo de barbante desenvolvesse algum diálogo em relação à pergunta, frase ou palavra apresentada na tela por meio do datashow. Quanto ao modo que deveriam se expressar, os estudantes eram livres para responder, questionar, concordar, discordar e, inclusive, contar algum relato que remetesse ao assunto em questão, promovendo a oportunidade de entrarem em contato com o assunto e conhecerem melhor os demais colegas. A intervenção possibilitou uma aproximação entre os e as estudantes no sentido de se conhecerem melhor, bem como desenvolver a empatia no sentido de respeitar o lugar de fala de cada colega. A participação dos e das estudantes foi bastante significativa e pudemos perceber o interesse em aprofundar o debate sobre o tema.

Contextualização

O desenvolvimento de novas tecnologias pode ser observado em pequenos espaços de tempo. Com a educação, no entanto, esse cenário é diferente. Apesar das mudanças sofridas pela sociedade em virtude dos diferentes avanços, as instituições de ensino parecem insistir em se manterem intactas desde a sua formação (MORENO, 1999).

A escola atual deve se preparar para ensinar além de conteúdos pré-estabelecidos em currículos que não abraçam as singularidades de cada indivíduo. Temas que atravessam o currículo precisam ser inseridos no âmbito

escolar para que se tenha uma aprendizagem significativa, pautada na formação do estudante enquanto cidadão (MOREIRA, 2000).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são documentos de referência para os conteúdos e questões que devem ser abordadas na escola em qualquer região do país. De acordo com esse registro, a sexualidade enquadra-se como tema transversal e:

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano. Engloba o papel social do homem e da mulher, o respeito por si e pelo outro, as discriminações e os estereótipos atribuídos e vivenciados em seus relacionamentos, o avanço da AIDS e da gravidez indesejada na adolescência, entre outros, que são problemas atuais e preocupantes (PCN – Orientação Sexual, p.73).

Apesar de ser legitimada por esse registro, percebe-se que, infelizmente, é deficiente a abordagem dessa temática durante a ministração dos conteúdos em sala de aula em virtude da má formação de professores, que corrobora para que não sejam discutidos assuntos como a diversidade sexual.

É dever da família, escola e sociedade prevenirem qualquer tipo de violência e compreender que, para cada faixa etária, diferenciam-se os modos de abordar a diversidade sexual. Muito se questiona sobre “Até que ponto essas instituições devem chegar à tentativa de educar para prevenir?”. A resposta para essa pergunta é simples: precisamos ter consciência dos direitos humanos.

Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, p. 47-48).

A prevenção que se espera nos dias de hoje é a de constituir uma “nova ética”, em que a preocupação com o bem-estar social é prioritária em relação ao bem-estar singular. Considerando que a escola é um dos principais aparelhos ideológicos que (re)produz discursos e condutas pertencentes às classes dominantes e que, com isso, colabora com a legitimação de diversos tipos de

preconceito (de classes, religioso, racial, sexual, entre outros), o objetivo do presente trabalho foi analisar o discurso de estudantes do ensino médio em relação ao tema homofobia e redobrar a afirmativa de que são necessárias transformações urgentes nas práticas pedagógicas.

Por dentro das narrativas: o conceito de LGBTfobia

Ao serem questionados e questionadas sobre o que se tratava a LGBTfobia, os e as estudantes demonstraram desconhecimento em relação ao conceito dessa palavra, apresentando respostas simplistas, como:

“É o preconceito contra o grupo LGBT.”
*“É julgar a pessoa por sua **opção sexual**.”*

Observou-se que o discurso dos estudantes, além de reducionista e simplista, resgatou termos inadequados como “opção sexual” – não utilizamos o termo “opção” por entender que não se trata de uma escolha consciente ou deliberada, por isso, preferimos o termo “orientação” no sentido de apontar para onde o desejo se desloca –, evidenciando o quanto é falho o trabalho dos educadores diante da abordagem de temas transversais, como a sexualidade, no currículo. A LGBTfobia corresponde às diversas formas de opressão – seja psicológica, verbal, física ou até mesmo a silenciosa e simbólica – que os indivíduos sofrem em virtude da pressuposta ideia de desvio da cultura heteronormativa regente na sociedade atual (SOUZA, SILVA e SANTOS, 2015).

Sendo assim, apesar de afetar com maior intensidade os grupos de lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros, a LGBTfobia também gera consequências negativas para aqueles que se enquadram à norma, ou seja, aos heterossexuais (BORRILLO, 2009). Vejamos um exemplo: se um menino apresenta características convencionadas como pertencentes ao universo feminino, como ser sensível, gostar de rosa ou de brincar de boneca, sua masculinidade é colocada em xeque. O mesmo acontece com as meninas que gostam de jogar futebol ou não são tão vaidosas. Isso também se estende às

famílias, sobretudo, às mães, nas quais recai a culpa pela “homossexualidade” do filho.

Diante da ausência da democracia na elaboração dos currículos e de sua inflexibilidade, as instituições de ensino legitimam, dentre outras coisas, essa desigualdade entre as identidades de gênero e sexual, pois adotam como conteúdos válidos apenas aqueles que transmitem valores pertencentes à cultura dita como dominante. No entanto, atualmente, a educação que visa a exploração de temas transversais e condiga com a realidade dos estudantes é cada vez mais defendida por autores como Paulo Freire e David Ausubel (MOREIRA, 2000), na tentativa de modificar cenários como os de discriminação no ambiente escolar.

A homofobia no espaço escolar

De acordo com os estudantes, a homofobia é percebida no espaço escolar por meio da verbalização, mas, principalmente, de maneira velada como percebido na fala:

“As pessoas respeitam não respeitando, porque sempre tem um ‘mas’...”

Segundo eles, o preconceito não parte apenas dos discentes, mas também dos educadores, os quais, muitas vezes, silenciam-se diante de uma situação de discriminação homofóbica. Além da percepção dos estudantes em relação ao assunto, na pesquisa Diversidade sexual e Homofobia no Brasil – Intolerância e Respeito às diferenças sexuais, realizada em 2009, pela Fundação Perseu Abramo/Universidade de São Paulo, demonstra-se que 13% dos homossexuais afirmam que a escola foi o primeiro lugar onde sofreram discriminação e 60% dos professores admitem não ter base para lidar com a diversidade sexual, reforçando a necessidade de trabalhar com a formação de professores para que abordem o tema em sala de aula. Nesse sentido, o silenciamento constitui-se tão danoso e violento quanto qualquer outra prática.

O estereótipo do/a homossexual

O discurso dos e das estudantes evidenciou que, mesmo negando a adoção de um estereótipo aos grupos homossexuais, para eles e elas, basta um indivíduo de certo gênero apresentar características condizentes ao universo do gênero oposto que sua feminilidade ou masculinidade estarão sujeitos à dúvida, evidenciando a dificuldade de compreender sexo-gênero-orientação sexual como categorias distintas:

“Nunca tinha passado pela minha cabeça que um homem que não é afeminado seria gay.”

Esse pensamento é resultado da cultura sexista que é fomentada pela sociedade desde antes ao nascimento de uma criança. Quantas são as vezes que os pais ouvem a pergunta “É menino ou menina?” antes mesmo do bebê nascer. A partir dessa designação cria-se um universo azul ou rosa, cheio de expectativas e dicotomias para a criança. Isso não seria um problema se a quebra de tais expectativas não gerassem tantas frustrações e a sociedade concebesse a ideia de que existem outras possibilidades para essa vida.

Uma fala importante que demonstrou a tentativa de quebrar com tais ideias foi:

“Roupa não tem gênero.”

Assim como as roupas não têm gênero, as cores e brinquedos também não têm. Gênero é uma construção social e está além de determinismos e da simples análise comportamental de um indivíduo (DINIS, 2008).

Casamento e adoção por casais homoafetivos

Em relação a essa temática os estudantes se apresentaram abertos à ideia de que são direitos básicos a todos os cidadãos, questionando, inclusive, a influência religiosa nas decisões que estão acerca do casamento homoafetivo.

Reforçaram também que, apesar de serem adeptos à luta pela igualdade, diariamente estão expostos a discursos homofóbicos no âmbito familiar, principalmente:

“Tudo tem limite.”

“Os gays têm preconceito com eles mesmos, por isso não se beijam em público.”

“O que eu vou falar para o meu filho se ele ver dois homens se beijando na rua?!”

A união estável e a licença para a adoção são direitos civis que, teoricamente, são garantidos por lei para todos os cidadãos. Sendo assim, não há justificativas legais para o impedimento do casamento e da adoção por casais homoafetivos, mas, infelizmente, esses são direitos conquistados apenas recentemente pelos homossexuais no Brasil.

Sobre o que dirão de um casal homoafetivo trocando afetos está oculto um pensamento que dificulta e inviabiliza o reconhecimento de direitos. Trata-se do temor de que a homossexualidade seja estimulada e promovida entre as pessoas como se isso fosse possível. Um pensamento simples ajuda-nos a pensar na falácia de tal proposição: se esta lógica é verdadeira, por que existem homossexuais? Considerando que são gerados por casais heterossexuais e a sociedade sendo heteronormativa, onde estão falhando que não conseguem “contagiar” todos e todas?

A escola contra a homofobia

De acordo com os estudantes, é extremamente importante que a escola aborde a sexualidade como um tema transversal, pois nem sempre as famílias oferecem esse suporte, considerando o diálogo sobre o tema ainda como um tabu. Além de importante para a formação dos estudantes, o combate à homofobia também implica na melhora da educação.

Em alguns estudos, relacionou-se a homofobia com a percepção da qualidade da educação recebida pelos estudantes. Os resultados da pesquisa apontaram que aqueles que “sofreram discriminação homofóbica avaliaram a educação recebida no ensino médio aproximadamente meio ponto a menos que

seus pares que não relatam essa experiência” (ASINELLI-LUZ & CUNHA, 2011, p. 98).

O silenciamento das instituições de ensino em relação aos homossexuais também é uma forma de agressão a essas pessoas que são constantemente tratadas como invisíveis nesse espaço que, ironicamente, deveria acolher e reconhecer as diferenças. Esse mecanismo de ocultamento é utilizado como ferramenta para excluir esses indivíduos e garantir a manutenção da norma (LOURO, 2001).

Atualmente, há vários movimentos que tentam desqualificar os estudos de gênero e inviabilizar seu desenvolvimento e debate nos espaços escolares, acirrando ainda mais o preconceito e a violência. Porém, percebemos que há uma necessidade e desejo por parte dos e das estudantes em compreender as diferenças e singularidades.

Considerações finais

Apesar dos avanços e conquistas em relação aos direitos da comunidade LGBT, a escola, um dos principais aparelhos de formação cidadã, não opera de maneira eficiente na abordagem de temas transversais, como a sexualidade. Isso implica na continuidade de propagação de discursos LGBTfóbicos, que afetam direta e indiretamente a sociedade como um todo. A formação de professores que operem no sentido de transformarem mentes retrógradas em transigentes é uma necessidade da escola atual, que deve garantir, no mínimo, que os direitos humanos de docentes e discentes sejam preservados para assegurá-los a liberdade de expressão, o direito ao trabalho e à educação. Instituições de ensino, como o IFPR – *Campus* Jacarezinho, que têm a oportunidade de inserir projetos voltados à educação preventiva e diversidade sexual, também protagonizam importantes ações para a superação de preconceitos e promoção da cidadania LGBT.

Para nós, intervenções como essa constitui um importante mecanismo de superação de desigualdades e promoção de direitos humanos. Pudemos perceber que os e as estudantes participaram efetiva e afetivamente do debate

expressando suas opiniões, desconfortos, dúvidas e posicionamentos. A partir da fala e das angústias frente a estas questões, pudemos construir uma reflexão coletiva e democrática e o que nos chamou a atenção foi o fato de os e as estudantes respeitarem o lugar de fala de cada pessoa. Não podemos quantificar os afetos estatisticamente, mas podemos afirmar a partir da observação e interação que os e as estudantes entraram em contato com seus conceitos e preconceitos e puderam revisitar a si mesmo ao mesmo tempo que entraram em contato com o universo do Outro.

Acreditamos, ainda, que a educação é o caminho mais viável e potente de transformação social e cultural, conquanto não o único, e, por isso, investimos esforços no sentido de problematizar e provocar afetos no que se refere às questões de gênero e sexualidade, apesar de muitas vezes tentarem nos silenciar e manter a lógica de exclusão e dominação. De qualquer forma, não iremos nos calar, porque acreditamos que é possível pensar e fazer diferente e porque lutamos por um mundo que seja possível para todos e todas.

Referências

ASINELLI-LUZ, A.; CUNHA, J. M. Percepções sobre a discriminação homofóbica entre concluintes do Ensino Médio no Brasil entre 2004 e 2008. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 87-102, jan./abr. Editora UFPR, 2011.

BORRILLO, D. **Homofobia**. Espanha: Bellaterra, n. 03, p. 213-219. 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Pluralidade cultural**: orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DINIS, N. F. Educação, Relações de Gênero e Diversidade Sexual. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 477-492, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 24 set. 2017.

LOURO, G.L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M.V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 85-92. 2001.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa crítica**. III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 2000.

MORENO, M. **Falemos de sentimentos**: a afetividade como um tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999.

SOUZA, E. J.; SILVA, J. P.; SANTOS, C. Homofobia na escola: as representações de educadores/as. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, vol. 23, n. 3, set. 2015.

3 MUITO ALÉM DA SALA DE AULA: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR E O NOVO MÉTODO DE ENSINO DO *CAMPUS* JACAREZINHO DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ

Mairus Prete¹

Meu relato neste capítulo destoa dos demais presentes neste livro. Minha intenção é apresentar como tenho organizado conteúdos e metodologia de ensino em minhas unidades curriculares de gramática da língua portuguesa. Não focarei em uma unidade especificamente, tampouco narrarei uma experiência em sala de aula. Pretendo mostrar as etapas pelas quais passei para desenvolver um programa de conteúdos que me possibilitasse abordar, em minhas unidades curriculares, todos os aspectos gramaticais que julgo necessários ao ensino da língua portuguesa no Ensino Médio. É um relato fundamentado em experiências pessoais que, em minha opinião, podem ser esclarecedoras àqueles que desejam saber mais sobre a nova realidade no Ensino Médio do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná.

Antes de iniciar a narrativa dessas etapas, apresentarei dois pressupostos para nortear a leitura deste relato: um pessoal e outro teórico. O pressuposto de ordem pessoal diz respeito à minha formação como professor de língua portuguesa. Sou licenciado em *Letras vernáculas e clássicas* pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Paraná. Neste curso, o ensino da língua portuguesa sempre foi debatido, bem como a formação do professor de língua portuguesa. Tivemos contato com inúmeras discussões no âmbito da Linguística Aplicada² e da Sociolinguística Educacional³, disciplinas que ultimamente têm se

¹ Doutorando em Língua Portuguesa e Filologia pela Universidade de São Paulo. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Graduado em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina. Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: mairus.prete@ifpr.edu.br

² Em linhas gerais, Linguística Aplicada é uma área de pesquisa que aplica descobertas da Linguística, ciência que estuda a linguagem, para solucionar problemas específicos de outras áreas. Seus pesquisadores obtiveram grande sucesso na solução de problemas relacionados ao ensino de língua estrangeira e, mais recentemente, ao ensino de língua portuguesa. Caso queira

preocupado com esses assuntos. Posso dizer que, durante minha graduação, fui apresentado ao que havia de mais avançado na academia sobre ensino de língua portuguesa.

No entanto, antes dessas discussões, havia em mim o sonho de lecionar gramática da forma mais tradicional possível, exatamente como haviam me ensinado, o que me levou a um dilema que meus leitores professores de português já sabem qual é. O que havia de mais avançado na academia muito questionava a eficiência do ensino tradicional gramatical no aprendizado de língua portuguesa. Alguns teóricos⁴ chegaram a sugerir a abolição desse tipo de ensino nas aulas de língua portuguesa, para que o foco recaísse apenas sobre o letramento (nome mais moderno para interpretação de textos) e a produção textual (nome mais moderno para escrita).

Não quero aqui me aprofundar nesse aspecto, mas hoje concordo com muitos desses questionamentos sobre o ensino da gramática tradicional e não nego que os considero para pensar minha prática como docente. No entanto, caso você, meu leitor, por acaso pense que isso seja um absurdo para um país de gente que mal consegue escrever o nome, sugiro uma reflexão. Faça as seguintes perguntas a si mesmo: *Escrevo bem? Acentuo as palavras por saber exatamente qual regra se emprega? Coloco vírgulas pensando em separar “orações subordinadas adverbiais concessivas” ou em separar um “aposto explicativo”, por exemplo? Ou acentuo e pontuo com base em minha experiência de leitor?* Sim, meu amigo... Caso suas respostas foram, respectivamente, “sim”, “não”, “não” e “sim”, você provavelmente não sabe gramática, domina a língua portuguesa e concorda, ao menos em partes, com esses intelectuais.

saber mais, o leitor pode conferir o clássico *Afinal o que é Linguística Aplicada?*, de Maria Atonieta Alba Celani, presente no livro *Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*, organizado pela própria pesquisadora ao lado, Mara Sofia Zanotto Paschoal.

³ A Sociolinguística Educacional é um campo de estudo que utiliza descobertas da Dialetoлогия, da Geolinguística e da Sociolinguística, entre outros campos, para discutir o ensino da norma culta da língua portuguesa, ou seja, o ensino do português considerado correto em contextos de fala ou de escrita que o exigem. O pressuposto principal da Sociolinguística Educacional é que o ensino de língua portuguesa não pode impor aos estudantes que abandonem seu modo de se expressar para adquirir a norma culta. Deve, pelo contrário, desenvolver a consciência do estudante para que saiba transitar entre esta norma e sua identidade como falante. Para saber mais, os livros de Stella Maris Bortoni-Ricardo são um bom começo: *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* e *Nós chegemos na escola, e agora? – sociolinguística & educação*.

⁴ O leitor pode conferir: *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*, de Marcos Bagno; ou *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírio Possenti.

Na época, não dei muita bola para a academia e, antes mesmo de ter o diploma na mão, fui realizar meu sonho de ser um professor de gramática. As escolas ensinavam gramática tradicional, e eu queria ensinar gramática tradicional. Desenvolvi minhas aulas, estudei o máximo que pude e me especializei em ofertar uma espécie de serviço: aulas de gramática tradicional. Não demorou muito e, já com o diploma em mãos, passei a lecionar gramática em colégios particulares, cursos particulares, aulas particulares. Cheguei a um ponto em que não precisava mais abrir um livro para ensinar aquilo que era cobrado nessas escolas. Tinha tudo em minha mente, inclusive exercícios. Uma fórmula mágica que era sucesso garantido. Dei tantas aulas de gramática da língua portuguesa, que costumo brincar: o que tenho hoje foi a gramática que me deu. E confesso: sou muito grato e orgulhoso por isso.

O segundo pressuposto está relacionado à minha área de pesquisa como acadêmico. Essa área nunca foi relacionada ao ensino. Sempre me dediquei aos estudos da gramatização da língua portuguesa no Brasil, em especial, ao papel das gramáticas no processo de apropriação do português pelos brasileiros⁵. Isso mesmo. Mais gramáticas e, aqui, no caso, as antigas, do final do Século XIX. Fica evidente que nunca foi da minha rotina refletir sobre educação e sobre o ensino. Como professor, seguia aquilo que já estava consolidado e que assimilei ainda quando aluno no Ensino Médio. E como pesquisador, minha praia era totalmente outra.

Isso começou a mudar somente quando cheguei ao *campus* Jacarezinho do Instituto Federal. Com o novo método adotado para o Ensino Médio, eu precisei, pela primeira vez, refletir minhas unidades curriculares, seus conteúdos e sua metodologia de ensino. Precisava discutir e pensar em um programa, uma espécie de arranjo curricular, para as unidades curriculares de gramática de língua portuguesa, o que envolvia a criação das unidades e o estabelecimento de seus conteúdos com suas respectivas metodologias de ensino. Foi, então, que me deparei com um novo papel em minha carreira docente, o qual narro a seguir.

⁵ A história das ideias linguísticas é uma área bastante recente no Brasil. Minha linha de pesquisa pode ser conhecida pelo clássico *A revolução tecnológica da gramatização*, de Sylvain Aurox.

O ano de 2015

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Por que é que o jacaré
não se chama crocodilo?
(O nome da gente, Pedro Bandeira)

Em 2015, quando cheguei ao Instituto Federal do Paraná, deparei-me com a seguinte situação: assumiria a disciplina de língua portuguesa no quarto ano do Ensino Médio, no método tradicional, com o qual era totalmente familiarizado. E assumiria duas unidades curriculares no novo método, que passaria a ser adotado com os alunos ingressantes naquele ano. Ou seja: era o ano de implementação do novo método de Ensino Médio do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná.

Compreendi, depois de algumas reuniões, que os docentes eram livres para ofertar as unidades curriculares que quisessem e como quisessem, embora todos concordassem que professores da mesma área, no mínimo, conversassem entre si para garantir um mínimo de coerência nessas ofertas. A área de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas já havia tido essa conversa e combinado informalmente qual deveria ser o foco de cada professor antes da minha chegada. Esse combinado delegou a mim a missão de desenvolver uma unidade curricular na área de produção textual e outra na área de ensino de gramática da língua portuguesa. Tinha, então, a missão de elaborar duas unidades para o início das aulas, que ocorreria a menos de duas semanas.

O caminho mais correto seria ler o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do novo método, documentos, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, ou as “Diretrizes Curriculares de Educação Básica do Paraná”. Ou alguns livros sobre práticas de ensino de gramática. O caminho correto seria me preparar teoricamente e, depois, elaborar as unidades curriculares inovadoras, consoantes com o novo método adotado. No entanto, tomei outro caminho: dediquei-me a pensar em um nome bacana para as unidades. Boa parte dos professores que estavam envolvidos há mais tempo na implantação desse novo método de ensino

tinha nomes interessantes para suas unidades: “Química do cabelo elétrico”; “Vamos à guerra”; Amém, saravá, shalom”, por exemplo. Nomes *sui generis* como esses que me chamaram a atenção e me deixaram decidido a inventar um também.

Quebrei a cabeça e *voilà*: a unidade curricular de produção de texto recebeu o nome digno de um *coaching*: “Escrevendo para o futuro”. E a de gramática da língua portuguesa: “Aí, meu corassaun” – com erros propositais a fim de gerar humor pelo inusitado e pela intertextualidade com um meme que circulava nas redes sociais daquela época. Estava tudo pronto para eu começar o ano como parte do grupo, com uma proposta mais que inovadora... de nomes. O conteúdo e a metodologia para as unidades? Ora, o mesmo que eu já estava acostumado a fazer nos primeiros anos de um Ensino Médio tradicional.

O plano de ensino de “Aí, meu corassaun” contemplava os seguintes conteúdos: variação linguística, norma linguística, desvio gramatical e concepção de erro, acentuação gráfica, regras de ortografia e semântica (homonímia e paronímia). A metodologia de ensino: aulas expositivas utilizando quadro, multimídia e retroprojeto; seminários; trabalhos em grupo; testes escritos e/ou orais; demonstrações práticas realizadas pelo professor; práticas realizadas pelos alunos. Ou seja, o que ocorreu na elaboração desta unidade curricular de gramática da língua portuguesa foi apenas a criação de um nome diferente para fazer mais do mesmo, afinal, os conteúdos e as metodologias eram as mesmas de um primeiro ano de Ensino Médio tradicional.

As unidades curriculares podem assumir temporalidade variada, mas boa parte dos professores fazem unidades semestrais, com 30 horas de duração. As minhas também assumiram essa proporção. Quando pensei nos conteúdos que mencionei, não havia pensando com a devida cautela nessa questão temporal. Foi somente durante as aulas da “Aí, meu corassaun” que pude perceber que as 30 horas não foram suficientes para ministrar o conteúdo que havia proposto, além de outros conteúdos que não estavam no plano de ensino, mas foram inseridos em razão de necessidades específicas dos estudantes em sala de aula.

Depois de duas tentativas, uma em cada semestre, o fim do ano letivo de 2015 veio com a sensação de que a missão não fora cumprida. Sabia que a unidade curricular “Aí, meu corassaun” não havia funcionado e que os alunos não

estavam compreendendo bem o conteúdo. Sabia que em 2016 deveria fazer algo diferente, mas não sabia exatamente o quê. A luz veio depois de uma conversa com minha irmã, a respeito do novo método e das unidades curriculares. Ela questionou o que seria de um estudante que, no futuro, apresentasse o histórico escolar com aqueles nomes *sui generis* para uma universidade estrangeira, por exemplo. Isso, para mim, foi esclarecedor: precisava modificar o nome das minhas unidades curriculares, afinal, “*Oh, my hart*”? Quem levaria a sério um histórico desses?

O ano de 2016

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
(Poema de sete faces, Carlos Drummond de Andrade)

Comecei o ano de 2016 com uma certeza: precisava modificar os nomes das minhas unidades curriculares. Até porque deveria ofertar mais uma de gramática da língua portuguesa e seria difícil eu encontrar um bom nome que combinasse com “*Aí, meu corassaun*”. Não precisei, contudo, quebrar a cabeça como da última vez. Pensando no histórico dos estudantes e no que seria mais pragmático, optei logo por transformar a “*Aí, meu corassaun*” na unidade “*Língua Portuguesa I*” e dar vida à “*Língua Portuguesa II*”.

A distribuição de conteúdo, então, passou a ser a seguinte: A unidade “*Língua portuguesa I*” continuava com o conteúdo que já pertencia a ela em 2015. E a “*Língua portuguesa II*” seria uma espécie de continuidade, com conteúdos de morfologia. Essas duas unidades equivaliam ao primeiro e ao segundo ano do Ensino Médio tradicional condensados em cursos de 30 horas semestrais. A metodologia de ensino continuava a mesma que havia utilizado em 2015, com exceção do material: criei uma espécie de apostila, contudo não obtive bons resultados.

Não se tratava de uma apostila com textos sobre o conteúdo. Eram páginas e páginas apenas com gêneros textuais para análise e exercícios. O *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná não recebe livros didáticos da mesma forma que uma escola estadual, por exemplo. Embora alguns livros nos sejam enviados, nunca houve livros suficientes para serem adotados por todos os alunos em uma determinada série, o que sempre foi um problema para as aulas de língua portuguesa. Com o novo método e a abolição das séries, isso ficou ainda mais difícil. Cabia ao professor, portanto, o fornecimento de materiais de apoio e de exercícios ao estudante.

Arrisco dizer que o ensino de língua portuguesa é um dos que mais depende de material de apoio impresso. São materiais que o estudante precisa pegar, riscar, sublinhar e levar para casa. É um ensino totalmente prático, que depende de gêneros textuais e de exercícios que, muitas vezes, são bem longos. Sem contar os textos literários. Quando criei a apostila, fiz com a intenção de disponibilizar esse material aos estudantes e economizar recursos, visto que imprimi-los todos de uma vez demandaria menos folhas de sulfites do que imprimir conforme o andamento das aulas. Infelizmente, a falta dessa cultura entre os estudantes fez essa estratégia não dar certo, obrigando-me a abandonar o material apostilado e imprimir os materiais conforme o andamento das aulas, como fiz em 2015.

Com as mesmas características pedagógicas, as unidades curriculares “Língua portuguesa I” e “Língua portuguesa II” continuaram com os mesmos problemas da “Aí, meu corassau”. O conteúdo era bastante extenso para o tempo proposto, e os alunos apresentaram as mesmas dificuldades na “Língua portuguesa II”. Outro problema, contudo, despertou-me mais preocupação. Enumerar as unidades curriculares obviamente passou a ideia de que fazer “Língua portuguesa I” era pré-requisito para cursar “Língua portuguesa II”. Isso afastou alguns estudantes desta unidade, o que não deveria acontecer. Também gerou mais insatisfação ainda naqueles que, por uma série de motivos logísticos, foram obrigados a escolher a “Língua portuguesa II” sem ter passado pela “Língua portuguesa I”. Já chegavam com a sensação de que estava no lugar errado.

Foram mais dois semestres com esses problemas e o fim do ano letivo de 2016 trouxe-me a sensação de que precisava esquecer de vez a divisão de

conteúdo das séries no Ensino Médio tradicional e pensar, de fato, as unidades curriculares, seus conteúdos e sua metodologia de ensino. Pensar diferente. Precisei de dois anos para perceber que o desafio diante do qual estava era maior do que eu esperava e que eu realmente não estava preparado para ele. 2017 foi o ano em que comecei a compreender a ideia de unidade curricular e todas as suas implicações.

O ano de 2017

Uns, com os olhos postos no passado,
Veem o que não veem: outros, fitos
Os mesmos olhos no futuro, veem
O que não pode ver-se.
(Colhe o dia, porque és ele, Ricardo Reis)

Em 2017, eu deixei de ministrar aulas nas turmas que ainda restavam no método antigo. Isso aumentou minha carga horária e a necessidade de ofertar mais unidades curriculares. No final de 2016, além das duas unidades que mencionei (“Língua portuguesa I” e Língua portuguesa II”), ofertava “Produção de texto - inicial”, novo nome que encontrei para “Escrevendo para o futuro”, e “Leitura e interpretação de canções”, unidade curricular de interpretação de textos que passou a compor meu leque de ofertas. Eram quatro unidades, e, agora, precisava ofertar mais quatro.

Foi, então, que pensei nas experiências de 2015 e de 2016 para não cometer os mesmos erros. Não poderia elaborar unidades curriculares com nomes sem cabimento algum. Também não poderia elaborar unidades curriculares que permitissem subentender uma sequência, pois os alunos compreenderiam isso como a existência de pré-requisitos. Confeccionei, assim, cinco unidades de gramática da língua portuguesa que se somaram à “Produção de texto inicial”, à “Leitura e interpretação de canções” e à minha primeira unidade curricular na área de literatura “Literatura: da segunda geração do modernismo à atualidade.” São elas:

- “Introdução à língua portuguesa”: unidade curricular sobre a história da língua portuguesa, o funcionamento do sistema de comunicação e os fatores que fazem a língua a variar dentro desse sistema;
- “Língua portuguesa: fonética e fonologia”: unidade curricular sobre aspectos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa e suas relações com as normas linguísticas, em especial a norma culta;
- “Língua portuguesa: morfologia”: unidade curricular sobre aspectos morfológicos da língua portuguesa e suas relações com as normas linguísticas, em especial a norma culta;
- “Língua portuguesa: sintaxe”: unidade curricular sobre aspectos sintáticos da língua portuguesa e suas relações com as normas linguísticas, em especial a norma culta;
- “Língua portuguesa: correção gramatical: unidade curricular sobre mecanismos de funcionamento da norma culta, tais quais: colocação pronominal, concordância, pontuação e regência.

O que preparei para 2017 foi o seguinte: transformei a unidade “Língua portuguesa I” em duas unidades: “Introdução à língua portuguesa” e “Língua portuguesa: fonética e fonologia”. A primeira ficou com conteúdo mais teórico, de preparação ao estudo de gramática da língua portuguesa, e a segunda com conteúdo mais prático, relacionado às regras de ortografia e de acentuação gráfica, essenciais para o domínio da norma culta. A unidade curricular “Língua portuguesa II” transformou-se na “Língua portuguesa: morfologia”, cujo conteúdo basicamente era o estudo das classes gramaticais, com um foco mais descritivo-estrutural. “Língua portuguesa: sintaxe” também seguiu essa linha, porém, em vez do estudo das classes gramaticais, seu conteúdo eram as funções gramaticais. “Língua portuguesa: correção gramatical”, por fim, era a aplicação do conteúdo da unidade “Língua portuguesa: sintaxe”, visando à discussão da norma linguística e de seus mecanismos de construção. A metodologia de ensino não foi modificada. Continuei com as mesmas de 2015.

Dessa vez, posso dizer colhi meus primeiros bons resultados: As unidades “Introdução à língua portuguesa” e “Língua portuguesa: fonética e fonologia” funcionaram muito bem. As 30 horas foram bem aproveitadas e os

conteúdos lecionados em um ritmo adequado. Senti a aprovação dos alunos e, mais importante, percebi o aprendizado acontecendo. As demais unidades, no entanto, apresentaram problemas. “Língua portuguesa: morfologia” ainda estava com conteúdo excessivo, o que impossibilitou uma abordagem satisfatória do conteúdo. O mesmo problema ocorreu com “Língua portuguesa: correção gramatical”: muito conteúdo e pouco tempo para desenvolvê-los.

Aparentemente, a solução seria apenas reduzir o conteúdo dessas unidades. No entanto, outro problema mais grave apareceu: a relação dos conteúdos entre as unidades curriculares. Meus leitores que lecionam língua portuguesa perceberam que a divisão das minhas unidades curriculares seguiu basicamente o índice de uma gramática tradicional: fonética e fonologia; morfologia; sintaxe e regras de correção com base na sintaxe. Uma divisão existente há muito tempo, mas que não estava proporcionando uma relação eficaz entre os conteúdos.

O modo como organizei minhas unidades curriculares funcionaria perfeitamente apenas se os estudantes cursassem “Língua portuguesa: morfologia” e “Língua portuguesa: sintaxe” antes de chegar à “Língua portuguesa: correção gramatical”. Isso porque “Língua portuguesa: sintaxe” fornecia recursos teóricos importantíssimos para a discussão da norma linguística e de seus mecanismos de construção. Evidentemente isso não acontecia. Alguns estudantes cursavam “Língua portuguesa: sintaxe”, por exemplo, e “Língua portuguesa: correção gramatical” ao mesmo tempo, o que me obrigava a me adaptar às circunstâncias, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada estudante.

Somente ofertando cinco unidades curriculares de gramática da língua portuguesa, percebi que não bastava passar a impressão de que as unidades não eram sequenciais e de que não havia pré-requisitos. Era necessário criar um leque de unidades que assim funcionasse. Minhas unidades “Introdução à língua portuguesa” e “Língua portuguesa: fonética e fonologia” comprovavam isso. Elas funcionaram bem porque o conteúdo delas correspondia a um ciclo fechado. Não foi somente uma questão de adequação ao tempo. Elas continham um bloco de conteúdo autossuficiente. Eu precisava, então, modificar as demais unidades para adquirir essa autossuficiência. Não poderia, destarte, reproduzir a

tradicionalíssima fórmula: morfologia, sintaxe e correção gramatical, presente nas gramáticas há séculos e séculos. Precisava criar uma fórmula própria.

O ano de 2018

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades..
(Luiz Vaz de Camões)

Como mencionei, estou escrevendo este relato em janeiro de 2018. Faltam poucas semanas para o início do ano letivo. Será mais um ano de desafios em relação as minhas unidades curriculares de gramática da língua portuguesa. Mais uma vez, modifiquei a oferta dessas unidades a fim de resolver os problemas que identifiquei no ano passado. Dessa vez não fiz apenas modificações superficiais. Montei uma série de unidades inéditas, com nova organização do conteúdo e, pela primeira vez, com novidades na metodologia de ensino.

A mudança atingiu principalmente as unidades “Língua portuguesa: sintaxe” e “Língua portuguesa: correção gramatical”. Em razão dos problemas que mencionei, resolvi transformar essas duas unidades em outras três: “Língua portuguesa: concordância e colocação pronominal”; “Língua portuguesa: período composto e pontuação” e “Língua portuguesa: regência e pontuação”. A ideia é tornar as unidades totalmente autossuficientes em relação ao conteúdo, para que qualquer estudante possa compreendê-lo. Ou seja: abolir quaisquer exigências de pré-requisitos para as unidades.

Como expliquei, embora eu não exigisse pré-requisitos para que estudantes se matriculassem em minhas unidades curriculares, o modo como havia distribuído o conteúdo fazia isso ocorrer na prática e impedia o desenvolvimento das aulas. O arranjo deste ano tem como princípio a total autonomia das unidades. Se antes o aluno podia escolher qualquer unidade curricular de gramática de língua portuguesa, mas era recomendável que fizesse “Língua portuguesa: morfologia”, “Língua portuguesa: sintaxe” e, somente depois, “Língua

portuguesa: correção gramatical”, em 2018 esse problema não deverá mais existir, porque as unidades foram divididas segundo a lógica de aprendizagem dos conteúdos, ‘como fiz, de forma inconsciente, em “Língua portuguesa: fonética e fonologia”.’

Na unidade “Língua portuguesa: concordância e colocação pronominal”, por exemplo, os conteúdos de sintaxe e de morfologia serão ministrados à medida que forem necessários ao aprendizado das regras de concordância e de colocação pronominal. A mesma estratégia será utilizada para as unidades “Língua portuguesa: período composto e pontuação” e “Língua portuguesa: regência e pontuação”. Os conteúdos de sintaxe e de morfologia vão se repetir nessas unidades, o que vejo com bons olhos, pois os estudantes serão expostos a esses conteúdos mais de uma vez, de formas diferenciadas.

Isso permitirá maior aprofundamento, visto que, em cada unidade, a aplicação será diferente. O aluno vivenciará aplicações diferentes para as mesmas bases que se repetirão. Em vez de caminhar em linha reta, caminhará por meio de uma espiral, revisando sempre os fundamentos e ampliando suas habilidades de aplicação. Elaborei um novo arranjo, dessa vez sem influência da distribuição de conteúdo feita no Ensino Médio tradicional, ou do modo como as gramáticas do português distribuem a matéria em seus compêndios. Neste ano que se inicia, portanto, além das minhas unidades de produção de texto e de literatura, ofertarei unidades curriculares de gramática da língua portuguesa com o seguinte arranjo:

- “Introdução à língua portuguesa”: unidade curricular sobre a história da língua portuguesa, o funcionamento do sistema de comunicação e dos fatores que fazem a língua a variar dentro desse sistema;
- “Língua portuguesa: fonética e fonologia”: unidade curricular sobre aspectos fonéticos e fonológicos da língua portuguesa e suas relações com as normas linguísticas, em especial a norma culta;
- “Língua portuguesa: morfologia”: unidade curricular sobre aspectos morfológicos da língua portuguesa e suas relações com as normas linguísticas, em especial a norma culta;

- “Língua portuguesa: concordância e colocação pronominal”: unidade curricular sobre o emprego da norma culta a partir dos mecanismos relacionados à concordância e à colocação de pronomes átonos;
- “Língua portuguesa: período composto e pontuação”: unidade curricular sobre o emprego da norma culta a partir dos mecanismos relacionados à estruturação de períodos complexos, ao emprego de sinais de pontuação e às implicações semânticas presentes nesse tipo de estrutura;
- “Língua portuguesa: regência e pontuação”: unidade curricular sobre o emprego da norma culta a partir dos mecanismos relacionados à regência verbal e nominal e ao emprego de sinais de pontuação.

Pretendo também arriscar novas práticas de ensino. Ainda não acredito que a substituição das aulas expositivas com análise linguística de gêneros textuais e com a realização de exercícios seja possível em minhas aulas, pois creio que essa metodologia seja bastante eficiente para o ensino de gramática da língua portuguesa. No entanto, com esse novo arranjo, vejo a possibilidade de incentivar os estudantes a realizarem pesquisas sociolinguísticas com o objetivo de descrever as normas utilizadas por eles em seus contextos de interação linguística. A Sociolinguística Educacional tem mostrado que atividades que levem o estudante a desenvolver essa consciência são muito interessantes para o ensino da gramática da língua portuguesa. Além disso, os estudantes do *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná sempre se mostraram bastante engajados na realização de trabalhos de pesquisa. Tenho, portanto, grandes expectativas para essas mudanças

Considerações finais

Nada está para sempre imutável,
A humanidade caminha e promove mudanças em nossas vidas,
Nem sempre boas e nem sempre más,
Mas o que importa é que continuemos a tentar.
Desistir não é uma boa atitude para se acolher.
(Germana Facundo)

Termino esse relato com a sensação de que, no final deste ano de 2018, terei mais uma seção para acrescentar a este livro, o que me obriga a seguinte constatação: este relato não é um relato completo. Como uma conclusão é necessária, deixo algumas palavras de reflexão. Embora seja uma experiência inacabada – e essa é a natureza da experiência docente: sempre inacabada, em constante modificação –, não tenho dúvidas de que posso extrair alguns ensinamentos dessa minha experiência para, humildemente, compartilhar neste relato.

O primeiro ensinamento que essa experiência me trouxe foi que o protagonismo não é somente assumir a responsabilidade delegada. Como mencionei no início do relato, nunca havia assumido a responsabilidade de pensar o ensino de gramática da língua portuguesa como um arranjo de conteúdos. Minha experiência era somente dentro de salas de aula em contextos em que não precisava refletir muito sobre esses aspectos. Quando me vi diante dessa situação, não compreendi de imediato qual era o desafio, embora tenha o aceitado. Na verdade, o costume de fazer as coisas sempre de uma determinada maneira me impediu de compreender o desafio. Resumi meu protagonismo apenas na decisão de aderir a tudo aquilo com boa vontade e entusiasmo, elementos fundamentais para realização de qualquer atividade, mas não principais.

Isso porque colocar nomes diferenciados em recortes de 30 horas semestrais daquilo que sempre foi feito tradicionalmente não é protagonismo. O protagonismo está na atividade de desconstrução e, posterior, construção, dois fatores que o Ensino Médio tradicional impossibilitava. Sua modificação, mesmo que pequena, não passava pelos professores que, de fato, estava em sala de aula, nas escolas, ensinando. Geralmente, todas as discussões sobre inovação sempre estiveram mais voltadas para o âmbito político ou acadêmico, fora do alcance dos docentes, de modo geral.

As unidades curriculares, nesse cenário, não representam apenas uma nova forma de organizar uma grade para o Ensino Médio, idealizada por uma direção e aplicada de cima para baixo. Elas representam o protagonismo real do

professor, uma vez que exigem dele participação central em organizar tanto os conteúdos dentro das unidades curriculares, quanto a relação destes com as outras unidades ofertadas por ele e por colegas. É uma dinâmica totalmente diferente, que requer planejamento, diálogo com outros docentes e, principalmente, a sensibilidade para avaliar suas práticas e modificá-las quando perceber a necessidade de modificá-las. A possibilidade de mudança, que antes praticamente não existia, passa a ser semestral com as unidades curriculares.

Outro ensinamento relevante que penso ser possível extrair de toda essa história é que o protagonismo não pode ser, simplesmente, relacionado à mudança pela mudança. Existe uma responsabilidade a ser considerada, senão o professor deixa de ser fantoche de um método engessado, como o tradicional, e passa a ser fantoche da exigência de inovar a qualquer custo, sem refletir se este é realmente o caminho. É fato que unidades curriculares são, necessariamente, uma grande inovação na organização do Ensino Médio. E elas exigem do professor que seja protagonista de inovações, como pontuei.

No entanto, elas não exigem uma mudança radical das metodologias de ensino. Elas apenas permitem isso. Em muitos momentos, imaginei que deveria alterar completamente minhas práticas de ensino na sala de aula, para caracterizar minha aula como uma aula inovadora. No entanto, hoje tenho consciência de que algumas práticas antigas não podem ser simplesmente descartadas, como a aula tradicional. Cabe ao professor ponderar qual a forma mais eficiente de ministrar os conteúdos. E isso, sim, é protagonismo. Já vi algumas inovações no Ensino Médio exigirem mudanças de práticas sem questionar, muitas vezes, se a mudança metodológica seria eficiente naquele contexto. Os professores, nesses casos, eram impelidos a mudar seus métodos para adotar práticas que, em muitos casos, não funcionavam. As unidades curriculares não apresentam esse vício. Ao mesmo tempo que permitem ao professor utilizar metodologias inovadoras, permite a aula tradicional. Quem decide é quem ministra a aula, conhece seu conteúdo e seus estudantes.

Finalizo, então, com o seguinte resumo: o protagonismo que o novo método de ensino adotado pelo *campus* Jacarezinho do Instituto Federal do Paraná exige do professor é integral, inicia-se fora da sala de aula. Está relacionado à percepção da própria prática, ao senso crítico sobre o

desenvolvimento de seu trabalho e, principalmente, à possibilidade de mudar para melhorar. Não é dogmático, como algumas propostas. Também está relacionado à visão sistemática da grade curricular, na medida em que a elaboração de uma unidade curricular não é uma atividade isolada. Requer diálogo com outras unidades curriculares e com as confeccionadas por outros professores. Vai, portanto, muito além da sala de aula.

Referências

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico – o que é, como se faz**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **Nós chegamos na escola, e agora?** – sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação leitura do Brasil. 2002.

4 A QUÍMICA DA VIDA

Fabíola Dorneles Inácio¹

O que compartilho nas páginas seguintes é resultado da breve carreira docente de uma jovem professora de 29 anos de idade. Sou bióloga, mestre e doutora em Ciências Biológicas e há cinco anos sou professora do ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR *campus* Jacarezinho, no Paraná. Lecionar sempre foi o meu sonho! Inspirada por minha mãe, uma excelente pedagoga, cresci em ambiente escolar, tanto em salas de aula, como nas secretarias e outros departamentos por onde ela passava. Em casa, também a auxiliava na correção das provas e a preparar atividades para seus alunos. Assim, a escola consiste em um ambiente muito presente na minha existência. Sempre tivemos muitos livros em casa e eu usava boa parte do meu tempo lendo e estudando. Lembro-me que, em uma parede da casa onde cresci, em Alegrete, no Rio Grande do Sul, meu pai pintou um quadro para que eu pudesse “brincar de dar aula” para as bonecas, primos e até os cachorros que apareciam por lá.

Como aluna, nunca fui a mais social, nunca pertenci a grupinhos fixos e sempre fui quieta e muito tímida. Era “nerd”, das bem “caxias” mesmo! Um grande temor tomava conta de mim quando o professor falava em “trabalho em grupo”. Nossa! Era uma sensação muito ruim... Porém, quando não tinha como fugir da tarefa, eu sentava com algumas colegas e, na maioria das vezes, fazia todo o trabalho sozinha. Quando o grupo precisava apresentar algum trabalho diante da turma, eu entregava pequenos papéis com o tema para os colegas lerem lá na frente. Apesar disso, esse sistema pedagógico que fez parte da minha vivência escolar parecia dar certo, ao menos pra mim, já que eu aparentemente entendia sobre os assuntos propostos, tinha notas boas e era considerada um exemplo de aluna pelos professores.

¹ Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá. Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Integrado. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: fabiola.inacio@ifpr.edu.br

No entanto, eu sempre quis poder fazer a diferença na vida das pessoas sendo professora e levando adiante experiências boas e ruins que tive como estudante, as quais refletem sempre sobre a minha prática pedagógica na busca por um contínuo aperfeiçoamento. Hoje, humildemente, estou lisonjeada em poder fazer parte desta coletânea de relatos. Pretendo gravar nas próximas páginas experiências que julgo muito importantes em minha jornada docente e que possam contribuir com os leitores, de pouca ou muita experiência, que dedicarem algum tempo neste capítulo.

No ano 2014, como já deve ser de seu conhecimento, uma acalorada conversa sobre currículo tomou conta de algumas rodas de debates em nossa instituição de ensino. Confesso que sempre admirei as propostas divulgadas, mesmo julgando-as ousadas e arriscadas demais, mas, na época, enviei um e-mail para o então coordenador de ensino manifestando uma opinião de que acreditaria ser necessário mais tempo de estudo e planejamento para aplicar, de fato, o “novo sistema” que estava previsto para o ano seguinte. No entanto, em 2015, nosso *campus* recebeu os calouros já com a diferente proposta pedagógica em vigor. A partir daquele momento cada aluno elaboraria o seu itinerário formativo, contando com o suporte de tutores, e teria liberdade de escolha para estudar alguns temas de sua preferência em sua sequência desejada, de acordo com o possível. Tratava-se de um grande desafio para todos nós!

Já dizia Morin (2000) que o ato de ensinar a pensar com mais eficácia está totalmente ligado ao princípio de formar um “ser mais humano”. Assim, em minha vida escolar fui ensinada a reproduzir os conceitos oralmente ou no papel, sem ao menos forçar o debate ou a troca de experiências entre os alunos e professores. A dependência do que se encontrava estampado nos livros era muito forte, um laço difícil de desfazer, não que os livros não sejam importantes recursos, mas era rotineiro aceitar verdades já estabelecidas sem ao menos pensar sobre outros pontos de vista. Nesse sentido, o “nosso novo sistema” propõe justamente o lançamento e compartilhamento de ideias, sem procurar julgá-las como melhores ou piores, mas simplesmente dando-lhes a importância de validade, simplesmente por serem particulares de cada um, construída de acordo com as experiências de vida de cada indivíduo.

Com o novo sistema, nós, professores, pudemos escolher os assuntos que seriam abordados nas disciplinas de cada período, o que chamamos de “unidades curriculares” (UC). Elas poderiam ser ofertadas em todos os semestres ou periodicamente. Além disso, poderíamos selecionar um tema básico, intermediário ou avançado para trabalhar com os alunos, que também passaram a optar pelo grau de dificuldade a ser estudado em determinados períodos: muitas as novidades dentro do sistema educacional vigente. Afinal, como destacam Jarauta e Imbernón (2015), “[na escola do futuro] haverá uma evidente apresentação dos objetivos e uma maior liberdade de escolha”. Foram – e ainda são – diversos os problemas enfrentados, que atraem frequentemente gestores de diversas instituições do Brasil, a fim de conhecer melhor a dinâmica vivida em nossa escola.

Uma coisa eu não posso negar com toda essa mudança: o processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais apaixonante por aqui. Toda a minha vivência enquanto aluna tornava-se carente e simplista diante de todas as possibilidades que estavam, a partir de então, ao meu alcance como docente. A reprodução literal de conceitos em provas escritas, a leitura sem interpretação de textos, sem debates ou questionamentos e os “carimbos” que os meus professores contabilizavam como “pontos positivos” por manter um caderno com páginas e páginas de textos copiados são exemplos de como o sistema “funcionou” de forma tão pobre ao longo de séculos passados. Vivíamos no passado era uma escola de “transmissão e repetição, que se baseava em um critério de uniformidade” (JARAUTA E IMBERNÓN, 2015).

Gosto muito da definição para o mundo atual de Bauman (2013), chamado de líquido, pautado na incerteza, bastante divulgada, mas muito atraente, em substituição aos atributos sólidos do mundo antepassado, que mal permitiam mudança, já que o suporte para a resolução dos problemas estava fixado nas experiências já adquiridas e suficientes para a época. Agora, vejo-me parte de uma nova proposta que pode ser um marco na área da educação e tentarei transformar em palavras um pouco sobre minhas reflexões pessoais acerca do nosso “sistema novo”. Diante disso, como uma pequena peça do grande quebra-cabeça que consiste o sistema, eu escolhi contar brevemente

sobre um tema abordado por mim em três UC ministradas e pretendo compartilhar com o leitor as alegrias e aflições que fizeram parte desse “pacote”.

Porém, antes disso, aproveito este espaço que me foi cedido para desabafar sobre uma rotulagem equivocada que presencio frequentemente na área educacional. Minha experiência em sala de aula é muito tímida perto da maioria dos meus colegas de trabalho. As leituras que tomaram conta de minha cabeceira nos últimos anos não foram dominadas por Freire nem por outras personalidades fortes da área da educação. Minha formação acadêmica foi boa parte construída em um laboratório. Sinceramente, prefiro ficar muitas horas esperando uma reação química acontecer dentro de um tubo de ensaio a estudar sobre teorias da aprendizagem, não porque as julgo sem importância, mas por questões de interesses pessoais.

De fato, a pesquisa laboratorial ocupa grande espaço da minha carga horária. No entanto, alguns colegas professores colocam-nos como seres à parte da pedagogia, como se não tivéssemos a sensibilidade “humana” para lidar com situações problemáticas que envolvam didática, avaliação, metodologias dinâmicas e afetividade na educação. O foco aqui não estará em discutir, essencialmente, as abordagens teóricas pela interação social de Vygotsky (1989) ou na aprendizagem com base na experiência (DEWEY, 1978), aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) ou na perspectiva da autonomia (FREIRE, 2015). Meu objetivo, com traços de todas as teorias acima, é relatar a experiência vivenciada e a contribuição para a construção da maturidade pedagógica de uma professora com experiência docente digna de pouca propriedade para discutir grandes teóricos da educação, mas que busca, constantemente, ser uma incansável atuante na escola onde estou inserida.

Educar deve ser algo pensado com o foco no futuro, embora ocorra no presente, pois os frutos serão colhidos mais adiante. O que se vê no mundo pedagógico, apesar professores cada vez mais jovens, são metodologias e perfis de aulas muito dignas dos séculos passados, mesmo com a existência de tecnologias e recursos que nossos antepassados nem sonhavam em um dia existir. Gostei de uma leitura que fiz recentemente, quando tentava me preparar para ministrar uma disciplina sobre os desafios das novas práticas docentes na geração atual, organizado por Jarauta e Imbernón (2015), que reúnem diversos

pensamentos e projeções de como será a educação no século XXII. Interessante observar que currículo, avaliação, locais pedagógicos, mediadores, enfim, toda a dinâmica da educação aparece bem diferente de como é aplicado hoje, porém, em suas diversas passagens há proximidade com situações vivenciadas pelo sistema educacional que apresentamos neste livro, praticadas pelo IFPR *campus* Jacarezinho.

Nesse contexto, unindo minhas paixões profissionais, que são a docência e a bioquímica, escolhi alguns episódios para compartilhar com o leitor. Assim, procurarei explicar como um tema tão abrangente foi trabalhado em diferentes aspectos e por formas variadas dentro do sistema vigente em nossa instituição e, principalmente, como os desafios encontrados foram superados (ou não) por mim.

Bioquímica com Mangá: muita inovação de uma vez!

Início com uma UC ofertada por mim no primeiro semestre de 2015, estreando o “novo sistema”. Acho interessante lembrar ou contar ao leitor que desconhece sobre o assunto que o tema em questão não é dos mais simples e até hoje deixa muitos alunos em choque quando ouvem a palavra “bioquímica”. Nos cursos de graduação da área da saúde essa disciplina é motivo de pavor e conta com altos índices de reprovações. A ciência da bioquímica estuda os processos químicos que ocorrem no interior dos sistemas vivos, as interações entre moléculas, bem como suas transformações através das vias metabólicas e sua importância para o bom funcionamento da vida como presenciamos (NELSON e COX, 2014). Trata-se de um tema muito importante e abrangente, repleto de curiosidades, mas que é capaz de distanciar o aluno dependendo de como é tratado.

No currículo do Ensino Médio tradicional, conteúdos relacionados com a bioquímica são abordados na biologia e química, principalmente, como o próprio nome já acusa. Porém, os diversos assuntos bioquímicos são abordados de uma forma que distancia e torna complexo o seu entendimento na vivência dos alunos (PIRES, 2011). A forma como o assunto é trabalhado, normalmente fragmentada, dificulta ainda mais o interesse dos alunos, pois se torna de difícil compreensão.

Para citar um simples exemplo de como a blocagem nos atrapalha nesse sentido, a Química Orgânica, fundamental para o entendimento básico de bioquímica, é geralmente trabalhada com os estudantes no 3º (ou 4º)⁷ ano do Ensino Médio, na disciplina de Química, enquanto que conceitos de Bioquímica já são apresentados nos primeiros capítulos dos livros didáticos de Biologia, no 1º ano do Ensino Médio.

Interdisciplinar por natureza, a Bioquímica foi a minha unidade curricular preferida nesse período. Porém, procurando adentrar na proposta inovadora, eu sugeri diversificar as aulas com base em um livro que gosto muito, chamado Guia Mangá de Bioquímica (TAKEMURA e SAWA, 2012). O título da UC escolhido, “Bioquímica com Mangá”, já chamou a atenção de colegas professores e dos alunos que estavam afoitos com as muitas novidades presentes. Essa UC seria realizada com um encontro de uma hora e meia por semana. Foram 36 alunos matriculados. Alguns desconheciam o significado de Mangá⁸ e foram atraídos pelo sentido da palavra denotando a fruta manga (o que não estaria tão fora do contexto⁹).

Então, meu principal desafio era utilizar muito bem o rico recurso didático que eu tinha, mas sem transformar a disciplina em uma simples leitura de histórias em quadrinhos. Fantástico didaticamente, o livro base que utilizei (Figura 1) trata do assunto com leveza, mas traz alguns conceitos complexos para os alunos que estavam iniciando o Ensino Médio. Aí está o primeiro equívoco que logo percebi: essa UC não deveria ser indicada para alunos iniciantes. Eu estava tão empolgada com a UC que por vezes cometia deslizes e me perdia na sequência lógica dos assuntos a abordar. É tão mais fácil seguir uma lista de conteúdos programáticos, não é mesmo? Porém, o desafio estava só começando...

⁷ Em escolas onde o Ensino Médio possui quatro anos, como a nossa, o assunto Química Orgânica geralmente é ministrado no último ano da disciplina Química, considerando o sistema tradicional de ensino

⁸ Mangá é a denominação dada às histórias em quadrinhos japonesas, que hoje representam a maior indústria editorial de histórias em quadrinhos do mundo (MENDES, 2006).

⁹ Muitos alunos, quando questionados inicialmente sobre o interesse pela UC, comentaram que acharam engraçado o nome “Bioquímica com Mangá”, como se fosse algo relacionado a comida, já que, em nosso *campus*, há o Curso Técnico em Alimentos. Assim, após um momento de descontração, falei que a fruta manga poderia, sim, iniciar nossa conversa, já que trataríamos de história em quadrinhos (e então defini o significado de Mangá), na qual a principal personagem luta para emagrecer e começa a estudar Bioquímica na tentativa de entender melhor as reações químicas dos alimentos em seu organismo.



Figura 1. Fragmento do Livro Guia Mangá de Bioquímica
Fonte: Takemura e Sawa (2012).

Geralmente, começava as aulas com uma explicação básica sobre a pauta escolhida, mas senti diversas vezes que “o carma” do sistema tradicional ainda me assombrava. Acabei usando o livro menos do que pretendia, pois ele não estava disponível em nossa biblioteca (hoje temos 25 exemplares) e o único livro físico para uso era o meu. Então, eu utilizava digitalizações projetadas para os alunos ou cópias impressas (o que gastava muito papel), e realizava debates em cima da história já pronta. Logo, sugeria que eles fizessem continuações para os diálogos ou suas próprias versões de pequenas histórias em quadrinhos (ANEXO 1). Como já relatei, parte do livro era muito avançada para tratar nessa UC, então outra dificuldade encontrada – que só percebi ao longo do tempo – foi que não pude dar uma continuidade na história como queria. Meu objetivo inicial era que toda a turma ficasse íntima dos personagens e vivenciassem os acontecimentos conforme o andamento das aulas, mas isso não aconteceu.

Como também já deixei claro, as aulas em laboratório são as minhas preferidas. No entanto, levar 36 alunos para o pequeno laboratório de Biologia não foi uma tarefa fácil, bem como preparar as aulas práticas para tantos grupos (e depois lavar sozinha todo o material usado). Mesmo assim, realizávamos aulas práticas no contexto das histórias e posteriormente eu solicitava aos alunos um

breve relatório, que poderia ser no formato Mangá, em vídeo, oralmente ou como eles desejarem, desde que mostrassem o que foi trabalhado experimentalmente. Nesse contexto, é válido para o nosso sistema que

A organização do trabalho escolar é flexível; parte das singularidades existentes entre as crianças ou adolescentes. Cada um deles tem autonomia na hora de organizar as tarefas escolares, não apenas quanto ao tipo de tarefa que deseja realizar, mas também quanto ao tempo que vai dedicar a cada uma delas.(JARAUTA e IMBERNÓN, 2015, p. 61).

Ao final deste capítulo, trago a primeira avaliação que utilizei. Claro, é muito mais rápido, prático e cômodo preparar uma prova tradicional. Observando atentamente, o leitor perceberá no ANEXO II que minha avaliação não difere muito do modelo ao qual estamos acostumados, com perguntas e respostas. Porém, jamais esquecerei a reação dos alunos ao receberem a avaliação na forma de história em quadrinhos, pois pareceu, pelo menos no começo, uma atividade divertida, bem diferente da tensão que uma prova gera na sala de aula, conforme todo conhecemos muito bem. Faço uma ressalva, pois, repito, a transição do modelo tradicional não foi – e ainda não é – a tarefa mais fácil da minha vida profissional. Porém, colocando em uma balança as dificuldades e as conquistas, julgo que o saldo foi positivo para essa UC e dois alunos mostraram tamanho interesse pelo tema, que antes do final do semestre adquiriram seus próprios livros Guia Mangá de Bioquímica.

Bioquímica celular: muitos encontros, poucos alunos e diferentes de perfis

No segundo semestre de 2015, já com alguns receios nos pensamentos, voltei a oferecer uma UC com o tema principal focado na Bioquímica. Porém, me aproveitando da possibilidade que o sistema fornecia, limitei o número de vagas para 15 alunos e também agora teríamos dois encontros por semana de uma hora e meia. Dessa forma, eu poderia trabalhar melhor as lacunas que observei no semestre anterior e faria mais aulas práticas. Acredito que posso adivinhar o pensamento do leitor, que deve estar se manifestando da seguinte forma: “ministrar aulas práticas para 15 alunos, tendo disponíveis três horas por semana,

é muito fácil"! De fato, a proximidade que tive com esses alunos não se compara à UC anteriormente mencionada. Essas "regalias" que compartilho com vocês é uma magnífica vantagem do sistema inovador de nossa instituição. Claro, sempre é preciso respeitar a logística e os espaços disponíveis, mas são grandes as possibilidades de se trabalhar com um menor público em determinadas situações, como, por exemplo, nos laboratórios.

Não trabalhei com o Guia Mangá dessa vez, mas divulguei sua existência, que logo estaria também na biblioteca do *campus*. Essa UC poderia ser frequentada pelos alunos que cursaram a Bioquímica com Mangá, pois eu traria a abordagem dos conteúdos de outra forma e com o foco nas estruturas celulares, o que não ocorreu na outra disciplina. Porém, todas as vagas foram preenchidas por estudantes até então desconhecidos por mim.

A maior dificuldade que começou a aparecer neste momento foi justamente a diversidade dos conhecimentos prévios dos estudantes. Possivelmente, estavam nesta UC os dois alunos com maior facilidade de aprendizado em Biologia do nosso *campus*, juntamente com os alunos detentores das maiores dificuldades. Ao final das explicações prévias que eu fazia antes de iniciar uma atividade prática, era visível que alguns alunos estavam prontos para colocar "a mão na massa", mas outros mal sabiam o que estava acontecendo. Assim, eu abusei do tempo que teria e inseri um tópico introdutório, onde seria novidade para todos. Ensinei nomes e funções das principais vidrarias de um laboratório de química ao mesmo tempo em que desenvolvia atividades e conversas de modo a "nivelar" os estudantes com os pré-requisitos necessários para os próximos temas. E funcionou! Aqueles que estavam desanimando no começo por não conseguirem acompanhar os outros passaram a participar mais e criar mais interesse no que era proposto. A motivação da turma era constante por minha parte, pois meu maior medo era que nossos encontros se tornassem maçantes, já que eles estavam acostumados com UC de apenas um encontro por semana, na maioria das vezes.

A nossa relação mais próxima ajudou muito e isso para mim foi novo e assustador em um primeiro momento. Dois alunos passaram a usar boa parte dos seus intervalos conversando e tirando dúvidas comigo. Por vezes faziam perguntas mais avançadas sobre os temas, que me encorajaram a aprofundar

determinados assuntos com os demais nas aulas seguintes. Novamente, como tínhamos dois encontros por semana eu me permiti sair mais da minha linha de planejamento e aproveitar as curiosidades dos alunos mais falantes, fazendo com que esses ajudassem aqueles que apresentavam mais dificuldades. Assim, nessa UC, nós conseguimos trabalhar diversos aspectos das principais biomoléculas – carboidratos, proteínas, lipídeos e ácidos nucleicos – nas suas mais diversas funções nos seres vivos, sob vários aspectos, variando metodologias, o que promoveu uma harmonia na classe na grande maioria das aulas.

Ao final do semestre, a turma pareceu bastante unida e com laços inimagináveis nos primeiros dias de aula. E, arriscando mais um pouco, sugeri uma atividade para finalizarmos os encontros, onde eles deveriam elaborar um mapa metabólico¹⁰, em grupo, envolvendo algumas biomoléculas de seu maior interesse. De modo algum meu nível de exigência superava o que deveria ser estudado no Ensino Médio, mas, para minha surpresa, os alunos se empolgaram na tarefa, o que resultou em uma imensa satisfação pessoal e profissional, além de cartazes lindos e explicações muito esclarecedoras e com domínio avançado para a idade deles.

Quando questionados, ao final da UC, alguns alunos relataram que não acharam os temas trabalhados de grande complexidade, outros admitiram não gostar inicialmente das repetições de um mesmo assunto por diversos aspectos, mas que depois a prática associativa, constantemente trazida na aula, facilitou os estudos em outras UC de forma inesperada, já que tratamos de temas muito interdisciplinares. Um ano depois dessa unidade, um aluno que, por motivos pessoais, foi transferido para outra escola, enviou-me uma mensagem com grande empolgação relatando que, na aula de biologia em sua nova escola, ele foi o único estudante que conhecia sobre enzimas, quando a professora questionou

¹⁰ Um mapa metabólico é uma união de vias metabólicas dependentes ou não, podendo se cruzarem em algum momento no compartilhamento de processos ou biomoléculas. Um exemplo de via metabólica é a glicólise, que, em uma abordagem simples, evidencia os passos desde a quebra da molécula de glicose, adquirida na alimentação, até a geração de energia para realizar a respiração celular, que ocorre nas mitocôndrias das células. Um mapa metabólico poderia, por exemplo, reunir as vias metabólicas que contemplam não somente as transformações da glicose, um carboidrato, mas também todos os processos envolvidos na transformação das gorduras e das proteínas que ingerimos na alimentação, como foi a tarefa proposta aos alunos da UC “Bioquímica Celular”.

a turma. Não apenas contente em explicar do que se tratava aquela classe de biomoléculas, ele exemplificou funções e uma via metabólica, o que causou espanto da professora e dos colegas. Confesso que meu dia a partir daquela mensagem não foi mais o mesmo, pois o reconhecimento dessa forma tão gratificante é indescritível. Outros alunos, até hoje (passados dois anos), manifestam o interesse em Bioquímica, dizendo que querem trabalhar na área ou me perguntam constantemente nos corredores quando irei ofertar outra UC com essa abordagem.

Bioquímica de macromoléculas: o desafio maior era inesperado

Já em 2016, para atender uma logística do sistema, foi sugerido que seria mais viável aos docentes a oferta de UC de apenas um encontro por semana. Com o sucesso da UC “Bioquímica Celular” (dois encontros por semana) e o aprendizado a partir da UC “Bioquímica com Mangá” (um encontro semanal), eu resolvi dividir a UC “Bioquímica Celular” em duas UC, que agora passariam a se chamar “Bioquímica de Macromoléculas”, de nível básico, e “Bioquímica do Metabolismo”, de nível mais avançado, que não poderia ser ofertada para alunos ingressantes naquele ano. Assim, ambas seriam ministradas com um encontro semanal.

Ofertei 30 vagas na UC “Bioquímica de Macromoléculas”, já que eu teria disponível o laboratório de física (bem maior que o laboratório de biologia) para ministrar essa UC. Aparentemente, eu estava ficando experiente no nosso “novo sistema”, pois já tinha ideia de algumas práticas que poderiam ser eficazes e até mesmo sabia de forma aproximada o tempo para trabalhar cada tema com a turma. No entanto, ao observar os primeiros alunos entrarem no laboratório, me deparei com um estudante deficiente visual. Ao todo, eu tinha 31 alunos, pois às vezes havia a necessidade de remanejar um ou outro estudante e algumas UC ganhavam vagas. Eram 31 alunos, uma professora, uma UC praticamente planejada, com aulas práticas frequentes, manuseio de materiais de laboratório e um aluno deficiente visual. Mais um desafio? Lá vamos nós!

Gostaria muito de finalizar esse fragmento do meu relato da mesma forma como na UC “Bioquímica Celular”, mas já adianto que o final não será tão feliz.

Não foi um fracasso, mas confesso que por vezes saí dessa aula me sentindo decepcionada comigo mesma. Não mencionei até o momento, mas sou uma professora que prepara suas aulas sempre que o tempo deixa. Zombada por colegas mais experientes, eu levo muitas vezes o dobro ou triplo do tempo de uma aula com a sua preparação. Gosto, sim, de fazer animações no *PowerPoint* ou de fuçar a internet atrás de uma imagem perfeita, ou ainda procurar uma música para contextualizar as aulas. Já gastei muita grana do bolso com materiais de papelaria ou quando decidi fazer um “café da manhã” bioquímico, no qual eu contava sobre carboidratos, proteínas e lipídeos enquanto comíamos bolos, queijo, manteiga etc. No entanto, infelizmente não fui preparada pra lecionar para um aluno com deficiência visual, que o chamarei aqui de “aluno X”. Devemos admitir que poucos de nós possuímos essa preparação.

Mas, os encontros estavam marcados e não poderíamos adiar até que eu fizesse uma especialização e me capacitasse para lidar com essa situação. A coisa tinha que fluir. Fluiu, como já adiantei, não como eu gostaria. Porém, conseguimos fazer um bom trabalho. Eu falei no plural, “conseguimos”, pois eu tive que contar com o apoio de muita gente ao decorrer dessa UC. Primeiramente, os próprios alunos foram compreensivos e prestativos. Nossos alunos vivem em um ambiente que proporciona a maturidade e o respeito com o próximo e isso merece ser destacado aqui e em todo o lugar possível. Eles sabem, muitas vezes melhor que nós, docentes, a viver na diversidade. Em segundo lugar, contei com a incrível ajuda de um técnico responsável por acompanhar “X” em diversas situações. Eu preparava textos sobre as aulas e o técnico dispunha de uma impressora em braile que utilizava para imprimir todo o material fornecido por mim e encaminhava para “X”.

Para mim, em princípio, não havia dúvidas de que o modo como um assunto seria tratado com o “aluno X” deveria ser diferente do que para o restante da turma. De fato, nas primeiras aulas eu procurava tratar um tema primeiramente focando na maioria da turma e depois citava pontos que facilitariam para “X”. No entanto, isso me incomodava profundamente, pois em vez de incluir o “aluno X” nas aulas eu estava o excluindo, pois substituía a minha maneira de explicar para a maioria da turma por formas alternativas, substancialmente mais simples, ao falar somente com ele.

O simples fato de apresentar uma vidraria de laboratório e preenchê-la com um líquido foi cautelosamente tratado por mim de modo mais especial com “X”. Porém, aos poucos procurei unificar a forma de me comunicar com todos da UC. Ao explicar que a reação química no tubo de ensaio passava da coloração verde para vermelha eu acrescentava o conceito banal para a maioria de que a solução passaria da cor verde, como as folhas das árvores, para vermelho, como o sangue. Fazia isso com o objetivo de relacionar para “X” de alguma forma o seu cotidiano com o que acontecia no laboratório. Desta forma, reforçando os conceitos nas explicações sem economia de exemplos eu inseri o “aluno X” de forma mais adequada na UC e ele passou a se sentir mais à vontade, sem ser o “centro das atenções” várias vezes durante as aulas. Além de kits didáticos disponíveis, que facilitaram muito a minha vida nesta UC (Figura 2), muitos outros materiais passaram a dominar as aulas, tais como barbantes, palitos, bolas de isopor, lápis etc., além de passarem a frequentes os gestos e toques entre os alunos para simularem ligações químicas fracas e fortes, estruturas carbônicas e até mesmo reações químicas. Nem sempre a utilização de recursos tecnológicos durante as aulas soluciona a falta de interesse dos alunos na participação das aulas, pois, sozinha, a tecnologia não possui a capacidade de romper os ultrapassados paradigmas. Assim, “há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes” (DIESEL, BALDEZ, MARTINS, 2017).



Figura II. Modelo de kit didático utilizado nas aulas da UC “Bioquímica de Macromolécula”
Fonte: Da autora (2018).

Quando expliquei, por exemplo, sobre a molécula do DNA, muito além de mostrar uma imagem ou uma maquete, fiz com que os alunos construíssem um modelo palpável. É válido lembrar que não seria necessário ter um aluno deficiente visual na sala de aula para que a criatividade na UC falasse mais alto. No entanto, por vezes o comodismo e a praticidade levam os docentes a práticas que nem sempre são as mais eficientes, apesar de mais fáceis e rápidas. Sendo assim, a vantagem de toda essa dinâmica alternativa não favorecia apenas o “aluno X”. Todos juntos, de forma lúdica, aprendiam melhor. Afinal de contas, conforme reafirmam Jarauta e Imbernón (2015), “a escola do futuro terá de considerar muito o fator lúdico, já que jogar e se divertir é um dos melhores meios para se adquirir e exercitar capacidades”.

Em diversos momentos, eu guiava suas mãos pelos experimentos enquanto os outros alunos realizavam, igualmente, as práticas. O fato de “X” perceber que estava interagindo concomitantemente com os colegas era expresso frequentemente por ele através de expressões alegres. Logicamente, enquanto eu o ajudava com a construção de uma única molécula, outros alunos montavam algumas estruturas complexas. No entanto, como fazer com as aulas que eu utilizaria o microscópio? Como fazer com que “X” manuseasse uma bureta ou realizasse uma pipetagem? No entanto, aprendi com “X” justamente que cada aluno tem o seu tempo para o aprendizado e que isso deve ser respeitado e trabalhado da forma mais compreensiva por parte dos docentes. Assim, conforme discorre Piaget (1997), deve-se cada vez mais ser encorajada a reconstrução do conhecimento a partir de situações conflituosas que retiram o aluno do conforto por receber sempre o que é esperado ou o óbvio.

Infelizmente, o aluno “X” reprovou nessa UC, pois não atendeu satisfatoriamente aos objetivos propostos. Como outro aluno qualquer, sem dificuldade, ele não mostrou a dedicação fora do laboratório como deveria, nem correspondeu às várias formas de avaliação que tentamos praticar, seja oral, escrita, usando o computador com programas específicos ou por meio de tarefas para serem realizadas em casa. As leituras nos materiais que preparávamos para ele não eram feitas em sua grande maioria, o que dificultou bastante o

acompanhamento do assunto e me deixou triste, depois de todo o esforço por nossa parte.

Questionado sobre a UC, apesar da reprovação, “X” mencionou que a unidade foi muito produtiva e que frequentemente ele se recorda dos assuntos abordados no laboratório, o que é, até hoje, lembrado em vídeos do YouTube, filmes e séries de TV de seu interesse. Ele ainda citou que um fato que pode ter dificultado o seu desempenho na unidade foi a transição do sistema pedagógico que estava acostumado para o de nossa instituição e deixou evidente que ainda hoje possui interesse pelo assunto e pretende cursar novamente unidades relacionadas.

Considerações finais

Estou longe de ser uma pesquisadora e entendedora da educação. Adquiri diversos livros sobre esse tema nos últimos três anos, mas ainda não li muitos deles, infelizmente. Pensar sobre a prática pedagógica e a necessidade de mudança em nosso sistema de ensino é dever de todo o profissional envolvido direta ou indiretamente com a educação. Lembro-me que, quando cursava uma disciplina na graduação chamada “Práticas de Ensino”, frequentemente entrava em desacordo com minha professora, pois era exigido que descrevêssemos, passo a passo, nossas ações dentro da sala de aula, enquanto estagiários. Na época de aula, eu achava inadmissível doar meu tempo para detalhes sórdidos que aconteceram na aula, já que no dia seguinte havia mais aulas a serem ministradas, bem como provas e a preparação para o mestrado. Continuo não concordando com o ato de registrar fisicamente cada situação que ocorre dentro das salas de aula, até mesmo por questões práticas de tempo. No entanto, sem dúvida é nosso dever ponderar o que fizemos que resultou em sucesso e também pontuarmos as práticas que não foram satisfatórias. Repetir um sistema fixo e acomodar-se com o fato de que “os alunos sempre vão mal nesse assunto mesmo...” é algo vergonhoso diante da amplitude de oportunidades que os tempos atuais nos fornecem.

Logicamente, relatar aqui práticas docentes com um sólido suporte estrutural para nos assegurar, diferentemente do que a maioria dos professores

vive, parece romântico e até mesmo utópico. Porém, sem a ousadia dos pioneiros em algo, jamais saberemos se sair de nossa zona de conforto é ou não viável. Nosso “novo sistema” ainda possui incertezas, mas, sem dúvidas, as conquistas até agora conseguidas sustentam que a inovação ousada e bem fundamentada pode direcionar um interessante rumo para a educação brasileira. A escola do futuro baseia-se no reconhecimento da experiência, no conhecimento da leitura e escrita crítica, sem hierarquias ou comparações de alunos, justamente, pois não há motivos para tal (JARAUTA e IMBERNÓN, 2015).

Como professora do IFPR *campus* Jacarezinho, não posso deixar de manifestar minha satisfação em fazer parte de um sistema educacional que torna o meu trabalho mais leve, me faz sentir mais importante e mais útil para a minha comunidade escolar. Possivelmente, se não fosse esse nosso “novo sistema”, eu teria finalizado algum processo de transferência para outro *campus*, devido a problemas pessoais. A liberdade para criar e construir o conhecimento com a prática dinâmica faz dos meus dias de trabalho algo que eu jamais imaginaria se estivesse apenas atuando na educação superior, outra atividade que pratico por aqui, e a qual sempre foi meu objetivo profissional.

Como o leitor pode observar, foram muitos os desafios e aprendizados em minhas UC. Aprendia como continuar ou como não deveria ser repetido dali por diante. O sistema não para e seu aperfeiçoamento precisa ser contínuo. Assim como na Bioquímica, composta por diversas vias metabólicas que se cruzam e muitas vezes são dependentes entre si, nós, como agentes da educação, cruzaremos por diversas rotas, onde, por vezes, andaremos sozinhos, mas que na maioria do tempo dependeremos uns dos outros para que a fantástica química da vida, de fato, aconteça.

Referências

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**. Thema, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2015.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MENDES, A. L. dos S. **Mangá: uma nova gênese: análise da história em quadrinhos Neon Genesis Evangelion**. 2006. 80 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2006. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/89433>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

MORIN, E. **La mente bien ordenada: repensar la reforma: reformar el pensamiento**. Barcelona: Seix Barral, 2000.

NELSON, D.; COX, M. **Princípios de bioquímica de Lehninger**. Porto Alegre: Artmed, 6. ed., 2014.

PIAGET, J. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PIRES, A. S. **Bioquímica no livro didático de ensino médio: um distanciamento da realidade do aluno?** 2011. 41 f. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49216>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

TAKEMURA, M.; SAWA, O. **Guia Mangá Bioquímica**. Tokyo: Novatec, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXO I – Atividade entregue por uma aluna que cursou a UC “Bioquímica com Mangá”



“OS MINERAIS”



Fim...

ANEXO II – Fragmento de avaliação aplicada na UC “Bioquímica com Mangá”

Panel 1 (Top Left): A character with pigtails says "TA DA!". The text reads: "Bom dia, pessoal! Demorou, mas chegou o dia tão esperado por todos: hoje, dia _____, é o dia da nossa primeira avaliação da Unidade Curricular BIOQUÍMICA COM MANGÁ. Tenho certeza que você se sairá bem, basta ter atenção, relembrar o conteúdo que vimos em sala de aula e fazer tudo com calma!"

Panel 2 (Top Right): A character with hands on their head says "Aiaiai, não sei se estou preparado! Mas vamos lá!". A character with pigtails asks "Pelo menos do seu nome você se lembra, certo?". A character with a blank line says "Claro, meu nome é _____". A character with pigtails asks "Se eu acertar o nome já vale um ponto? rsss".

Panel 3 (Middle Left): A character with pigtails says "また、みんなは". A character with a blank line says "Melhor nem pedir pra você traduzir sua resposta, professora. Acho que você não está com bom humor hoje!".

Panel 4 (Middle Right): A character with pigtails says "Melhor mesmo Bem, vamos ao que interessa!". The text reads: "Começamos nossas aulas falando da Kumi e sua dieta para perder 2 kg. O seu amigo, Nemoto, está ajudando nessa tarefa e até levou Kumi para conhecer uma professora que entende tudo de bioquímica. Lembreo que estuda a bioquímica e responda pra mim o que essa ciência tem a ver com o desejo de emagrecer? Dica: fale na sua resposta sobre os macronutrientes e micronutrientes".

Panel 5 (Bottom Left): A character with pigtails is on the left. A large blank space for an answer is on the right. The number "1" is in the bottom left corner.

Panel 6 (Bottom Right): A character with pigtails says "Bem, agora olhe este esquema que vimos lá no início do ano. Escreva o que significa essa estrutura, bem como onde estão as moléculas de carboidratos, lipídios e proteínas." Below the text is a diagram of a cell membrane with numbered labels 1 through 12.

5 JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

Elaine Valéria Cândido Fernandes¹

Atualmente, muitos alunos que chegam no ensino médio possuem um repertório muito reduzido de jogos e brincadeiras vivenciadas. Isso se deve principalmente às mudanças dos hábitos de vida em decorrência da modernidade.

Com as inúmeras atividades que precisam cumprir durante o dia, com o espaço físico reduzido pela falta de segurança, falta de incentivo e companhia dos pais, muitos jogos, brincadeiras e brinquedos que promoviam os movimentos corporais e as interações entre os grupos foram substituídos pelos videogames, celulares e outros equipamentos eletrônicos.

Independente do motivo, muitos adolescentes se encontram inativos fisicamente e com muitas horas de comportamentos sedentários, o que certamente está comprometendo sua saúde física, mental e o seu relacionamento social. Diante dessa situação preocupante é que buscamos apresentar uma educação física com conteúdo lúdico, que motivasse e proporcionasse experiências prazerosas, dando um novo significado para as práticas na educação física escolar.

Dessa forma, elaboramos a Unidade Curricular (UC) "Jogos, brincadeiras e brinquedos", em que fosse possível se desenvolver um trabalho educativo e divertido ao mesmo tempo e que pudesse aproximar o aluno a esses conhecimentos, dando-lhe condições de usufruir dos seus benefícios. As aulas de Educação Física, quando bem planejadas, possibilitam aos alunos um desenvolvimento integral, com plenas condições de serem atuantes em quaisquer atividades físicas que beneficiam a sua saúde e qualidade de vida.

Para Bregolato (2007, p.133)

[...] a maioria dos Jogos e Brincadeiras fundamentará o aluno para desempenhar as práticas esportivas mais elaboradas e para a vivência próspera de exercícios físicos contínuos, que visam o favorecimento da manutenção da saúde e qualidade de vida.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Paraná. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: elaine.fernandes@ifpr.edu.br

Essas experiências são muito ricas e quando bem direcionadas propiciam a aprendizagem de qualquer conteúdo. Palma *et al.* (2015) ressalta que o uso do jogo no contexto da educação formal vem a auxiliar na aprendizagem, uma vez que os alunos ficam mais atentos e relaxados, mobilizando saberes, conferindo significado aos estímulos dados pelo professor.

A ludicidade em sala de aula pode ser mediadora entre conteúdo e cotidiano. Assim como destacam Santos (2006), Pimentel (2006) e Santana (2012), este recurso facilita o desenvolvimento do sistema cognitivo por meio de discussões e resoluções de problemas, o que repercute no significado ou importância do conhecimento científico.

Rangel (2004), também levanta um aspecto importante a se observar sobre o jogo popular como conteúdo na escola. Segundo a autora, no passado, não havia a preocupação educacional de se transmitir esses jogos, pois eles eram facilmente aprendidos na rua, nos parques, praças, até mesmo nos quintais de suas casas. Entretanto, atualmente, esses espaços diminuíram devido ao desenvolvimento da sociedade. Diante desse panorama, mister se faz contextualizar tais jogos também na escola, como conteúdo nas aulas Educação Física.

Sendo assim, a autora, ao propor os jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, demonstra que cabe também à escola transmitir os jogos populares como um conhecimento que pode ser construído na escola, pois

Uma das funções da escola é a de transmitir o conhecimento sistematizado pela sociedade, e parte deste conhecimento é representado no jogo. Fazendo-se um exercício de volta ao passado, ou observando crianças brincando, podemos visualizar a amarelinha, a mãe-da-rua, o pega-pega, o boca-de-forno e o esconde-esconde (RANGEL, 2004, p.113).

Correa, Souza e Bicalho (2003) observam que, no ensino médio, o trabalho com jogos e brincadeiras parte da ideia de um planejamento participativo, entendendo que o brincar e o jogar podem provocar mudanças em todos os níveis de ensino. Dessa maneira, os jogos e brincadeiras compõem um conjunto de possibilidades que ampliam a percepção e a interpretação da realidade, além de intensificarem a curiosidade, o interesse e a intervenção dos alunos envolvidos nas diferentes atividades (PARANÁ, 2008, p. 67).

Os PCN (2001), ao abordar os conteúdos da Educação Física, propõem que sejam permitidas na escola as diferentes práticas corporais, vindas das mais variadas manifestações culturais e manifestações que podem estar presentes no dia a dia do educando. Este documento ainda ressalta que,

Independentemente de qual seja o conteúdo escolhido, os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social). Sobre o jogo da amarelinha, o voleibol ou uma dança, o aluno deve aprender, para além das técnicas de execução, a discutir regras e estratégias, apreciá-los criticamente, analisá-los esteticamente, avaliá-los eticamente, ressignificá-los e recriá-los (BRASIL, 2001, p.28).

Concluimos dessa forma que, jogos, brincadeiras e brinquedos, como conteúdo da Educação Física escolar, possui um valor inegável. É notório o reconhecimento do caráter educacional que lhe é atribuído ao longo da história. O jogo possibilita a construção e recriação e, se trabalhado de maneira problematizada, relacionando-o ao contexto social, beneficia um contexto de aprendizagem e construção do conhecimento (BRUHNS, 1996).

Assim, almeja-se organizar e estruturar a ação pedagógica da Educação Física de maneira que o jogo seja entendido, apreendido, refletido e reconstruído como um conhecimento que constitui um acervo cultural, ao qual os alunos devem ter acesso na escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

De acordo com esses dizeres, trouxemos uma proposta de intervenção na qual o aluno possa fazer um resgate cultural acerca desses jogos, brinquedos e brincadeiras e também conheça as diversas possibilidades que esse conteúdo proporciona. Além dos jogos tradicionais, existem os eletrônicos, de tabuleiros, cooperativos, entre outros, que são capazes de proporcionar experiências riquíssimas e prazerosas para os alunos.

Caracterização da turma

Esse trabalho foi realizado no segundo semestre de 2017, com 19 alunos, sendo 7 meninas e 12 meninos, com idades entre 14 e 18 anos. Todos estavam matriculados no ensino médio integrado, nos cursos de Informática, Eletromecânica e Alimentos. Dentro das várias opções de temas ofertados pela

Educação Física, esses educandos optaram pela UC "Jogos, brinquedos e brincadeiras".

O perfil dos alunos integrantes dessa turma foi bem diversificado. São advindos de várias cidades da região e fazem esse deslocamento diário para poderem usufruir das várias atividades ofertadas pelo IF. Estes alunos, somados aos que são naturais da cidade, também percorrem longos trajetos até chegarem à instituição, sendo que os meios de locomoção são diversificados: alguns vêm a pé, outros de bicicletas, carros, motos ou vans. As condições socioeconômicas e o nível de interesse e comprometimento com as atividades propostas também são bem distintas.

Esses fatores trouxeram para as aulas uma rica experiência, pois cada um deles pode contribuir a partir de suas vivências, pois são elas que servem como ponto de partida para a organização da UC.

Descrição da experiência

A criação da Unidade Curricular (UC) “Jogos, brinquedos e brincadeiras” ocorreu inicialmente para ofertar aos alunos experiências motoras fundamentais no seu processo de desenvolvimento físico, emocional e social, as quais não foram devidamente vivenciadas ao longo do seu **percurso estudantil**.

Esse desconhecimento pode ter sido provocado por inúmeros motivos, dentre eles:

- Falta de oportunidade e motivação na escola;
- Exclusão das atividades propostas;
- Falta de rendimento;
- Falta de segurança no local;
- Espaço inadequado; e
- Indisponibilidade de tempo em função da sobrecarga de atividades a serem cumpridas.

Vários são os determinantes, entretanto, o importante é ressaltar que esses estímulos iniciais, quando não oportunizados, podem provocar no aluno uma inibição/exclusão nas futuras práticas corporais.

Assim sendo, a UC veio trazer a possibilidade de conhecer e vivenciar experiências agregadoras, posto que ela proporcionou inúmeras possibilidades de atividades lúdicas que resgataram brincadeiras tradicionais que a maioria nunca teve contato e sequer conhece.

Também fizeram parte do conteúdo outros tipos de jogos, como os de tabuleiros, cartas, eletrônicos, cooperativos e pré-desportivos, todos com o fito de abranger as diversificadas possibilidades de entretenimento e diversão e, sobretudo, abandonar os comportamentos sedentários.

Incluímos ainda no trabalho o incentivo constante para a construção de brinquedos. Nessa abordagem, os alunos usaram de sua criatividade para, a partir de modelos existentes, adaptarem ou mesmo criarem um jogo.

Outra abordagem interessante fez menção à educação ambiental. Nesse tópico, os alunos aprenderam como fazer o descarte consciente. Foi possível reciclar alguns materiais que seriam descartados no lixo, os quais foram utilizados na confecção de brinquedos que foram doados para outras instituições com atendimento infantil.

Para o desenvolvimento do trabalho, utilizamos um semestre, com 30 horas disponíveis, sendo distribuídas em 1 encontro semanal, com duração de 90 minutos cada.

No primeiro contato com a turma, explicamos a organização curricular e os objetivos da Unidade, oportunidade em que ouvimos as expectativas dos alunos em relação ao trabalho.

Ato contínuo, o primeiro direcionamento deu-se no sentido de resgatar os jogos tradicionais, realizando um levantamento dos diversos tipos de jogos e brincadeiras e situando-os no contexto histórico em que foi criado.

Na sequência, propusemos uma pesquisa com pessoas de gerações diferentes como avós, tios, pais e primos, além do relato dos próprios alunos, para sabermos quais os jogos, brincadeiras e brinquedos fizeram parte das suas infâncias.

De acordo com esse resultado, selecionamos os mais citados para serem trabalhados, os quais foram: bets, pega-pega, corda, elástico, amarelinha e bolinha de gude. A partir desta seleção, os alunos se organizaram em grupos de pesquisa, escolheram o tema e iniciaram seus trabalhos com ênfase na origem, processo histórico, principais denominações e formas de jogar.

Os grupos formados apresentaram todos os tópicos elencados e proporcionaram a prática dessas brincadeiras conforme descrita nas pesquisas. Todavia, tiveram que propor algumas alterações em sua execução.

Além dos jogos tradicionais, fizemos uma breve abordagem dos jogos de tabuleiros, ocasião em que os alunos puderam pesquisar diferentes tipos de jogos e, baseados neles, tiveram que usar a criatividade e criar um novo jogo. Organizaram-se em grupos e iniciaram o processo. Criaram o tabuleiro, as regras, as peças e a embalagem.

Os grupos auxiliaram-se na fase de testes dos jogos. Cada grupo fez a apresentação do modelo que lhe competia e os demais grupos puderam testá-lo, detectando possíveis falhas na versão. Tais considerações foram analisadas pelos grupos idealizadores do projeto, os quais puderam fazer os ajustes necessários para a entrega definitiva.

Realizamos ainda uma rápida abordagem dos jogos competitivos e cooperativos, com seus objetivos bem especificados, e, por derradeiro, trabalhamos com os brinquedos.

Nessa fase, pesquisamos sobre a importância da reciclagem. Sabendo que há a necessidade de uma educação voltada ao desenvolvimento sustentável, aproveitamos a nossa aula para auxiliar no processo de conscientização ecológica dos alunos, a fim de construir uma cultura ambiental que se imponha àquela do consumo.

Dessa forma, criamos um espaço para unir o conteúdo proposto a tal demanda ecológica. Surgiu, por conseguinte, a ideia de construção de brinquedos com materiais recicláveis. Após conhecerem quais materiais poderíamos aproveitar para o nosso trabalho, iniciamos uma pesquisa sobre os diferentes tipos de brinquedos, desde os mais antigos até os modelos atuais.

A partir daí os alunos selecionaram um modelo e separaram os materiais necessários para a construção. Esse trabalho foi realizado individualmente e as produções foram doadas para uma instituição de ensino infantil.

Todas as etapas dos trabalhos realizados pelos alunos foram orientadas e supervisionadas pela professora que, dessa forma, pode identificar o nível e qualidade do envolvimento dos mesmos no processo.

Avaliação dos resultados

O envolvimento dos grupos em todas as etapas da U.C. "Jogos, brincadeiras e brinquedos" foi consideravelmente satisfatório. O resultado do processo de criação dos jogos de tabuleiros demonstrou a criatividade dos integrantes de cada grupo, assim como na construção do brinquedo a partir de materiais recicláveis.

O comprometimento de cada um é que gerou um certo conflito no momento da avaliação. Aqueles que se organizaram e efetivaram seu planejamento, conseguiram cumprir com as tarefas e os prazos estabelecidos. Já aqueles que não apresentaram um nível de comprometimento similar acabaram prejudicando o conceito final do grupo.

Entretanto, na oportunidade em que fizemos o resgate das brincadeiras de rua, o envolvimento foi pleno. Todos os alunos participaram do processo de pesquisa, de escolha das brincadeiras e das atividades práticas. A diversão e o prazer proporcionado por esses momentos ficaram evidentes no semblante de cada um deles.

Para alguns, o trabalho revelou-se como uma oportunidade de relembrar experiências outrora vividas. Todavia, para a maioria deles, representou a oportunidade de conhecer uma pequena parte dessa rica cultura corporal de movimento.

Considerações finais

A abordagem desse tema nas aulas de Educação Física escolar do ensino médio revelou-se muito prazerosa. Essa possibilidade de intervenção, independentemente da idade, proporcionou experiências corporais muito importantes para o desenvolvimento integral do aluno. O saber teórico da brincadeira manifesta-se de forma diferente do saber estabelecido pela sua prática.

O distanciamento dessas práticas em decorrência do advento da modernidade cerceou o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas que poderiam ser adquiridas a partir dessas vivências corporais.

Tais experiências propiciaram a oportunidade de buscar no "velho" uma referência para criar o "novo", possibilitando ao aluno externar a sua criatividade.

Essa inserção na cultura corporal de movimento foi muito enriquecedora para os alunos, visto que muitos conseguiram se perceber integrantes dessa cultura e irão poder usufruir dos benefícios que ela pode proporcionar.

Certamente, precisaríamos de mais tempo para uma abordagem mais aprofundada, especialmente àqueles que não tiveram essa experiência anteriormente, haja vista tratar-se de um conteúdo muito abrangente e rico, cheio de possibilidades de intervenções.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2001.

BREGOLATO, R. A. Cultura Corporal do Jogo. **Coleção Educação Física Escolar**: no princípio de totalidade e na concepção histórico-crítica-social. V. 4. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2007.

BRUHNS, H. T. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. **Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, SC, Ano VIII, Nº 9 Dezembro/1996. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5654/20446>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREA, L. M.; SOUZA, M. C. R. F.; BICALHO, M. G. P. Da Ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, jan./mar. 2017.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular**. Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edf.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2018.

PIMENTEL, S. C. O especial dos jogos e brincadeiras no atendimento as diferenças. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 147-156, jan./jun., 2006;

RANGEL, I. C. A. **Jogos e Brincadeiras nas Aulas de Educação Física**. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTANA, E. M. **O uso do jogo autódromo alquímica como mediador da aprendizagem no ensino de química**. 2012. 173 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Química e Biociências, São Paulo, 2012.

SANTOS, M. J. E. Ludicidade e educação emocional na escola: Limites e possibilidades. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun. 2006.

6 HORTA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: PLANTANDO HORTALIÇAS E VIVÊNCIAS

Flavia Torres Presti¹²

Todo professor inicia a sua vivência educativa como aluno, sendo impossível não resgatar essas experiências quando se pensa em educação. Eu frequentei uma escola particular “tradicional” de padres e, dessa experiência, uma imagem que me vem à mente, tendo uma importante repercussão para mim, era a hora do Hino Nacional. Durante todo o meu ensino fundamental, nos organizávamos em fila, com a ordem escolhida pelo professor, para cantar o hino. Todos devidamente posicionados. O professor quase sempre era autoridade e autoritário; e a rigidez escolar em suas inúmeras regras me reprimiam. Eu sempre fui uma das melhores estudantes da sala, no entanto, pouco falava, discutia ou criava. Eu era uma máquina de reproduzir conteúdos. Na escola em que estudei, nunca existiu espaço para o debate e o silêncio era algo que se buscava quase que na totalidade do tempo. Desde o ensino fundamental, já se passaram muitos anos. Anos de muito estudo (leia-se MUITO!).

Gostaria de, já no início, pedir perdão ao leitor se perder algum autor ou citação importante a respeito dos assuntos que vou tratar nesse relato, pois este irá conter mais vivências do que referências. Tenho pós-graduação em Ciências Biológicas e somente tive um estudo sistematizado em teorias da educação durante a licenciatura da graduação, tendo já se passado uns bons anos desde essa aquisição de conhecimento.

Quando ingressei na carreira docente no IFPR *Campus* Jacarezinho, já nos encontrávamos na implementação da reformulação curricular do Ensino Médio Integrado. Havia turmas “regulares” que eram formadas pelos estudantes que ingressavam em determinado curso técnico e, conforme iam sendo

¹² Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: flavia.presti@ifpr.edu.br

aprovados na maioria das disciplinas cursadas, a mesma turma permanecia junta até a formatura. Para essas turmas “regulares”, eu e os outros professores da área de Biologia dividimos o conteúdo mais importante a ser ministrado em cada ano, tendo como critérios os temas que nós julgávamos mais adequados para a maioria dos estudantes daquele determinado período. Já para as turmas do método “novo”, são oferecidas Unidades Curriculares (UC). Essas UC também contemplam o conteúdo antes abordado, no entanto, essa forma de organização curricular nos dá uma menor rigidez no planejamento dos conteúdos e novas formas de aplicá-lo, visto que, nesse método, os estudantes buscam o conteúdo que os interessa.

Assim, uma das principais diferenças entre os métodos, para mim, está na liberdade. Os estudantes escolhem quais UC irão cursar em cada semestre e não existem turmas pré-formadas. Cada UC tem uma composição de estudantes diferente. Nós professores podemos, por exemplo, ministrar um conteúdo prático com um número menor de estudantes, facilitando a preparação das aulas. A mudança de método por si gerou um movimento em direção à autonomia, tanto dos docentes, quanto dos discentes. Para Freire (1996) é muito importante buscar a autonomia entre todos os atores da relação em educação e acredito que esse seja o maior ganho do novo método.

Ainda de acordo com Freire (1996, 1999, 2005), compreende-se autonomia como um processo que resulta do desenvolvimento do sujeito, fazendo-o capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as consequências de seus atos. Para isso, o professor também, deve ter consciência de sua história, da cultura da qual é representante e procurar adotar a prática pedagógica autônoma. Logo, para que o professor seja capaz de desempenhar esse papel é necessário que ele tenha liberdade de ação. Essa liberdade com responsabilidade nos é oferecida aqui na nossa Instituição.

Planejando as UC do segundo semestre de 2017, o professor de matemática, que é envolvido com a área da robótica, procurou-me com a preocupação de ampliar o uso de sensores que nós temos no nosso *campus*. A ideia também serviria para integrar diferentes áreas do saber. Praticar a interdisciplinaridade agradou-me bastante, pois os alunos e eu poderíamos

aprender bastante com essa troca. A disciplinarização do conhecimento é a prática que tem prevalecido ao longo da história da educação (LOPES, 2007). Eu fui formada nessa perspectiva e praticar a interdisciplinaridade poderia ser um desafio. No entanto, essas diferentes áreas do saber podem e devem dialogar para um entendimento mais amplo da realidade. Para definir interdisciplinaridade, sob o meu ponto de vista, vou recorrer à Zabala (1998), que a entende como a “interação de duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos contextos fundamentais e da teoria do conhecimento”.

Ainda durante a conversa com o professor de matemática, surgiu a ideia da horta escolar, à qual poderíamos associar um sistema biológico com a automação da irrigação, entre outras funções, utilizando os sensores disponíveis. Eu me empolguei bastante, mas não sabia como iniciar uma horta sozinha. Tenho conhecimento teórico a respeito de horta e uma única experiência empírica de uma horta caseira, da qual algumas plantas murchavam por falta de água. No entanto, a ideia estava me incomodando, resolvi tentar; e uma das maneiras de viabilizar a ideia seria o formato de UC, ofertando poucas vagas, para que os estudantes que escolhessem cursar, pensassem junto comigo como colocar a horta na prática.

Foi assim que surgiu a UC Horta. De fato, o seu planejamento seria o maior desafio do semestre. Não era possível definir *a priori* a sequência lógica das aulas e o objetivo principal era conhecer e implementar uma horta. “Planejar é a atividade em que se projetam fins e se estabelecem os meios para chegar até eles” (BRASIL, 2006). Eu tinha claro a finalidade da UC, no entanto, não sabia exatamente como se dariam os meios para atingir tal objetivo. Assim, defini alguns pontos e estratégias a serem adotados, porém, a sequência das aulas seria definida a partir do andamento das atividades. Isso me angustiava.

A procura dos estudantes pela UC foi muito positiva e vários alunos relataram ter tentando realizar a matrícula, mas não conseguir vaga. A UC também gerou curiosidade, já que diversos alunos me procuraram para perguntar como seria a tal UC. Eu estava bastante apreensiva e ansiosa por ministrar uma unidade com tantas variáveis: e quando chover? E se eu não conseguir fazer as plantas crescerem? Como vamos fazer sem nenhum recurso financeiro? Será que

iremos conseguir preparar o local, que inicialmente estava tomado pelo mato? Como transmitir conhecimento formal aos alunos? E o vestibular?

Como é fácil ter a “disciplina ideal” no campo da teoria. Sempre quis e acreditei que muitos conteúdos em Biologia seriam mais bem compreendidos na prática, como seria a proposta. Com a horta, eu poderia trabalhar conceitos de botânica, ecologia e sustentabilidade de forma bastante rica. Mas, quando me propus a aplicar esses conceitos e vivências na prática, a tarefa inicial foi conflituosa para mim, pelo menos internamente. E quem disse que temos que ficar na “zona de conforto”? Parti para a batalha. Uma batalha comigo mesma, para ser menos sistemática e experimentar, mesmo que vivenciando esse conflito. Como professora, é muito mais fácil preparar uma aula teórica e ministrar. Sei fazer isso. Mas levar 15 alunos para fora da sala de aula para fazer horta era uma coisa que eu estava longe de saber como seria a melhor maneira de executar.

O local onde eu decidi que a horta nasceria, foi onde, no passado, já tivera uma horta desenvolvida pelo antigo professor de biologia e que produziu verduras. Esse professor não está mais no *campus* para me ajudar. O solo daqui é bastante arenoso e pobre; e como aquele local já fora adubado e mexido, parecia-me ser o local mais adequado para o plantio da nossa horta. No entanto, o local estava tomado por mato alto. Em conversa com a direção e sabendo que não tínhamos recurso para roçagem naquele momento, buscamos parceria com a prefeitura, que prometeu auxiliar-nos tirando o mato para que pudéssemos começar a horta.

As aulas iniciaram-se e a prefeitura ainda não tinha aparecido para nos ajudar a tirar o mato que dominava o local da horta. Nos reunimos (eu e os 15 estudantes) no primeiro dia de aula para conversar e planejar as nossas ações. Desde esse primeiro dia de aula, todas as propostas de atividades eram previamente discutidas com os estudantes. A turma era composta por dez meninas e cinco meninos, todos já no 3º ano de IFPR, dos cursos de Alimentos e Eletromecânica. Portanto, eram alunos “mais maduros” e, como em qualquer turma, eram pessoas com características pessoais bem distintas. Por causa da minha formação inicial ter sido bastante repressiva, tento ser bastante democrática em sala de aula. E nessa unidade estava me propondo a ouvir

bastante os alunos e planejar cada aula, dependendo da demanda e dúvidas que fossem surgindo ao longo do processo. Todas as ideias eram ouvidas e questionadas.

Foram poucas aulas teóricas e, quando existiam, eram de no máximo 20 minutos. Apoiei-me na ideia de que o sujeito participa ativamente na apreensão de um dado conhecimento, através, fundamentalmente, da interação de seu processo interno com suas experiências com o meio físico. Meu papel na UC era nortear a resolução de problemas, bem como aprender com o processo. Segundo Freire (1986), professor e aluno devem aprender. Meu intuito principal era ensinar e aprender na construção diária das atividades.

Como eu não sabia quando teríamos o local limpo para iniciar a horta, preparei algumas discussões, utilizando vídeos e textos. Além disso, conversávamos sobre a horta e tentávamos planejar como ela seria. Eram reuniões bastantes produtivas. Demorou umas três aulas para termos o local pronto para iniciar a horta e essa demora me deixava apreensiva, pois eu tinha dúvidas se conseguiríamos realizar as atividades planejadas na prática e, portanto se o objetivo principal da UC seria cumprido.

Um outro receio que eu frequentemente tinha no início era sobre a importância do conteúdo para os alunos e se eles poderiam aproveitá-lo, por exemplo, para o vestibular. Ao longo das aulas, as observações e as reflexões a respeito do processo foram transformando o medo em conforto, pois a construção do conhecimento era feita de forma coletiva, pautado nos questionamentos e opiniões dos alunos, de forma que eles traziam diversas demandas. A horta em si também trazia algumas temáticas. Por exemplo, começamos a observar a presença de muitas formigas na área onde a horta seria implementada. Assim, houve a necessidade de conhecermos as formigas, discutir a respeito da sua importância ecológica e como poderíamos combatê-las de forma a minimizar os danos ecológicos. Durante as aulas, surgiam questões de botânicas como: o que comemos de determinada hortaliça é raiz, caule ou folha? Como nasce o feijão? Quanto precisamos irrigar para as plantas sobreviverem? E se plantarmos a coroa do abacaxi? E questões ecológicas e sobre sustentabilidade: o que é material orgânico? Nossa horta é importante para o meio ambiente? Como podemos diminuir o uso da água? Entre diversas outras.

Outra observação importante relacionada à nossa prática estava no tempo em que os alunos não tinham contato com nenhum conteúdo formal, como quando estavam roçando o mato, preparando a terra para plantio, ou regando as plantas, por exemplo. Essas atividades eram feitas em quase todas as aulas e me vinha, algumas vezes, o pensamento de que esses estudantes poderiam estar perdendo tempo de estudo e obtenção de conhecimento. Ao mesmo tempo que, o contato com a natureza, a mente envolvida nessas atividades e a mudança de foco poderiam trazer relaxamento, que pode beneficiar e até potencializar a aprendizagem na UC do próximo horário, que provavelmente traria conhecimentos formais em outras áreas de estudo. Acredito que seja importante a superação da abordagem conteudista na educação, considerando outros aspectos, como a ludicidade e o cultivar da sensibilidade e de habilidades sociais, levando à uma educação voltada para o desenvolvimento do SER inteiro.

Eu e os alunos compúnhamos uma turma de 16 seres com características pessoais distintas. Metade dos alunos demonstravam grande entusiasmo com as atividades práticas da horta, enquanto a outra metade participava de forma não ativa ou não participante. Alguns estudantes simplesmente sumiam durante as atividades práticas da horta. Uma das alunas relatou não poder se expor ao sol e não foi para a horta em nenhum momento. Então, no meio do semestre, começou a existir um mal-estar na turma, quando os estudantes que se envolviam mais começaram a se sentir prejudicados. Havia entre eles uma cobrança. Mas em nenhum momento cobraram de mim uma posição, no entanto, percebia que eles estavam preocupados em como eu atribuiria os conceitos.

Nesse momento, eu precisava repensar avaliação. A difícil tarefa de avaliar alunos. Cada um tem a sua história e a sua cultura. Cada um com suas particularidades. Como traduzir isso em conceitos? Avaliar, para mim, é acompanhar e valorizar todo o processo de construção do conhecimento do educando, sendo que a avaliação se dá no âmbito qualitativo e o erro faz parte do processo (BECHER, 1993), e não no quantitativo. Mas o fato era que alguns estudantes estavam se envolvendo mais que outros. As aulas foram todas práticas e não foi aplicada nenhuma avaliação teórica. O conceito inicialmente seria atribuído pela participação e envolvimento nas atividades. Achei que seria fácil avaliar uma turma pequena de 15 alunos. Mas não foi. A cada aula, como

ficávamos a maior parte do tempo fora da sala de aula, eu não conseguia julgar de maneira qualitativa tal comprometimento.

Em um primeiro momento, senti-me chateada com a situação, e perguntava-me o motivo pelo qual alguns estudantes que não gostavam de se envolver na horta teriam se matriculado nessa UC. No entanto, em um segundo momento, passei a refletir a respeito da diversidade pessoal e cultural de cada indivíduo e como eu, como professor, poderia valorizar esse aspecto.

A partir dessa constatação, passei a propor mais do que uma tarefa na mesma aula, sendo tarefas que não envolviam somente a prática na horta, como pesquisa, trabalhos manuais e até culinários. Conversávamos a respeito das tarefas e eu anotava quais alunos desenvolveriam cada uma das tarefas propostas e discutidas. O conceito era atribuído a cada estudante em cada aula, caso a tarefa que o foi designado fosse cumprido. Por exemplo, em uma das aulas, foi atribuído à uma aluna uma pesquisa. Ao final da aula, a aluna justificou a não entrega do trabalho por falta de internet no *Campus*. O conceito da aula dessa aluna foi “D”, no entanto, posteriormente, entregou-me uma ótima pesquisa e o seu conceito daquela aula foi alterado para “A”.

Dentre os temas discutidos, um que se destaca foram as Plantas Comestíveis Não Convencionais (PANCs), sua importância e plantio, focando nas plantas nativas brasileiras. Nenhum dos alunos tinham experimentado uma PANC. Plantamos PANCs e, enquanto alguns alunos trabalharam na horta, outros prepararam lanches utilizando esses alimentos. Assim, os estudantes que gostavam do trabalho manual na horta o faziam, enquanto aqueles que não se sentiam à vontade para essa função, podiam realizar outras tarefas que considerávamos igualmente importantes. Outro exemplo de vivência científica que experimentamos na horta foi a presença das formigas. Observamos a presença desses animais comendo algumas plantas próximas à horta, pesquisamos componentes naturais que poderiam espantar as formigas, escolhemos o método que julgamos o mais fácil e adequado para fazê-lo, levantamos hipóteses a respeito do que aconteceria ao usar determinados métodos, aplicamos o inseticida natural que o grupo de alunos que não gostava de ir para a horta preparou e observamos os resultados.

Uma outra atividade também desenvolvida durante a UC foi o tratamento do lixo orgânico. Após uma discussão sobre a geração de lixo e destino desse lixo, decidimos colocar duas lixeiras no *Campus*, sendo uma no bloco de alunos e outra na copa dos funcionários para coleta desse material, que seria reciclado na própria horta. Essa atividade foi realizada ao longo do semestre e mobilizou todo o *Campus*, com periódicas postagens em redes sociais a respeito do lixo. Nesse sentido, os estudantes da UC se mobilizaram para conscientizar outros estudantes e funcionários, pensando a respeito do meio ambiente e do nosso espaço de convivência, levando a reflexões atuais da sociedade contemporânea.

A sustentabilidade é um assunto em pauta na atualidade, sendo de extrema importância para o nosso planeta. Segundo Jacobi (2003), trabalhar sustentabilidade nas escolas é uma maneira eficaz de consolidar a relação homem/natureza. A educação que incorpora conceitos ambientais assume cada vez mais uma função transformadora, na qual a responsabilidade do coletivo torna-se um objetivo essencial para promover o desenvolvimento sustentável da instituição de ensino e da sociedade como um todo (JACOBI, 2005).

Outro assunto trabalhado que considerei importante dentro desse contexto, foi a utilização de agrotóxicos, pesticidas, fungicidas, os quais podem contaminar os alimentos produzidos pela horta e o solo ao seu redor; a horta considerada por Rogado (2004), como sendo um espaço educativo que proporciona um trabalho em um ambiente que é diretamente influenciado por problemas ligados à natureza.

O aspecto relacionado às interações sociais também foi interessante durante a UC. Como as atividades envolveram bastante tempo de prática, pudemos dar muitas risadas juntos, molhar o colega, brincar com a maneira com que as plantas estavam alinhadas. Também tivemos auxílio de pessoas externas do processo educativo no cuidado com a horta. O jardineiro do *Campus*, um amigo meu, que é esposo de uma professora da instituição, e o meu esposo colaboraram bastante com a implementação da horta. O vigia da obra do ginásio também se envolveu bastante com a horta e ele adorava regá-la. Dessa maneira, com a horta foi possível trabalhar outros valores considerados fundamentais, como a união do grupo, respeito pelo trabalho do outro, respeito pela escola e funcionários, valorização da Educação, valorização do meio ambiente como fonte

geradora de alimentos saudáveis e estabelecimento de relações interativas com a natureza transformada (GIOVANNI & ZANETTI, 2006).

Ainda não foi possível automatizar nenhum processo da horta. Pensamos nisso para futuro e muitos professores estão se envolvendo com a ideia. No entanto, sendo o objetivo inicial da UC o de conhecer e preparar uma horta, ele foi cumprido com êxito

Preparamos o local, plantamos e colhemos hortaliças. Acredito que o trabalho com a horta serviu como fonte motivadora para a valorização de um ambiente sustentável e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, principalmente de conteúdos de Ciências e Biologia. Também observei que a atividade em grupo ampliou o desempenho integral dos alunos, contribuindo com situações do presente e preparando-os para enfrentar novos desafios. Assim, conseguimos transpor o objetivo principal e atingir objetivos antes não planejados como discussões a respeito de temas diversos como alimentação saudável, a prática da solidariedade, entre outros. Resumindo o que foi a UC: plantamos hortaliças, vivências e conhecimentos.

Referências

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens Adultos**, observação e registro, Ministério da Educação, Governo Federal, Brasília, 2006.

BECHER, F. **Da Ação à Operação**: O caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. Porto Alegre: EST; Palmarinca: Educação e Realidade, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIOVANNI, P. C.; ZANETTI C. B. **Educação Ambiental e Construção de Horta Orgânica na Escola**: Um Alerta sobre o Cultivo e o Consumo de Produtos com Agrotóxicos. Revista Hispeci & Lema. São Paulo, v. 9, 2006.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p.189-205, mar. 2003.

_____. **Educação Ambiental:** o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa - v. 31, n. 2, p. 233-250. São Paulo – SP, 2005.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia.** Rio Grande do Sul: Editora UNJUÍ, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7 EMPATIA: UMA EXPERIÊNCIA ÉTICA

Fernanda Elena Tenório Altvater¹

Foi na leitura dos primeiros capítulos da obra de Edith Stein, *Sobre el problema de la empatia*, (STEIN, 2004), que se originou a ideia de propor aos alunos um espaço em que pudessem relatar e refletir sobre os próprios sentimentos, na intenção de reconhecer quais dentre as suas atitudes poderiam ser consideradas empáticas. A referida obra é parte da tese de doutorado da autora. Embora se trate de uma reflexão profunda que poderia se tornar inviável no contexto do Ensino Médio, os exemplos através dos quais a filósofa ilustra o conceito de empatia, diferenciando-a das ações não empáticas parecem ir ao encontro das situações vividas pelos estudantes em seu cotidiano. E a tentativa de definir o que vem a ser uma atitude empática é muito pertinente na intenção de desenvolver relações respeitadas entre eles (GRZIBOWSKY, S; BAREA, R, 2015, p. 35).

Ora, compreender a atitude empática em sua essência justifica-se na medida em que, ser empático diante de um comportamento alheio, impede-nos de emitir qualquer juízo ético sem antes prestar atenção ao outro e às suas experiências (GRZIBOWSKY, S; BAREA, R, 2015, p. 41.).

Viver em sociedade significa envolver-se quase continuamente em situações que dizem respeito a outros indivíduos e é fundamental para a boa convivência que sejamos capazes de perceber que cada um tem a sua própria maneira de agir, de sentir e de querer (GRZIBOWSKY, S; BAREA, R, 2015, p. 42-43).

A empatia é, afinal, um importante alicerce para a efetivação dos valores éticos² (DONATOS, S, F, 2017, p. 580-581.), posto que eles só se tornam efetivos quando nascem de uma construção coletiva, ou seja, é somente a partir do olhar

¹ Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá. Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual de Maringá. Professora no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: fernanda.altvater@ifpr.edu.br

² Edith Stein afirma que, ao contrário dos animais, os homens se autodeterminam, ou seja, empenham-se na direção de determinados valores. Não se trata de seres indefesos frente aos estímulos, ele pode vetar o que entra nele.

do outro que confirmo se minha postura ética é, ou não, válida. Sozinha, uma pessoa nunca consolidará seus valores, estes só serão realmente consolidados mediante a aceitação daqueles com os quais se convive. Reconhecer a atitude empática, portanto, faz com que o ser humano se torne disponível para o outro, pois, percebe que necessita dele e acaba por enxergá-lo como um igual.

Tal igualdade, entretanto, não significa, em momento algum a anulação da vida individual, e sim o fortalecimento dela através das relações intersubjetivas. É a relação com o outro a que mais me ensina sobre quem eu sou, porque, entrando em contato com as vivências de outrem (que não são as minhas, mas, poderiam ser), reconheço que ele é um ser autônomo e diferente de mim. Conseqüentemente, quando me aproximo, preciso estar disposto a conservar e respeitar a originalidade desta outra pessoa, aquilo que faz dela um ser único (RANIERI, L. P. BARREIRA, C. R. A, 2012, p. 21). Esta troca de experiências permite a descoberta de valores, configurando-se como uma ação pedagógica³ (PERETTI, p. 202) e, ainda que abrir mão da individualidade não seja uma tarefa fácil, é somente ao compreender a experiência alheia que se potencializa o conhecimento de nós mesmos e do mundo que nos cerca.

Admitindo que todos os seres humanos sejam conscientes e livres, tanto a existência, quanto a maneira como se estruturam suas relações, serão fruto deste livre-arbítrio. Por isso, se faz urgente e necessária uma “*pedagogia da empatia*” que desenvolva os valores humanos enraizados na personalidade de cada indivíduo⁴. (PERETTI, 2010, p. 203-204). Cabe explicitar que o conceito de personalidade definido na obra de Stein designa a condição ou constituição espiritual do ser humano: o homem é aquele que é parte do mundo físico, graças ao seu corpo e a sua alma, mas que a ao mesmo tempo distingue-se dele por seu espírito (SAVIAN FILHO, 2013, p. 14).

O espírito é o lugar da consciência, da vontade e dos sentimentos, enquanto a alma abriga a energia vital e as emoções. Quando nos referimos à pessoa, tratamos, portanto, de três características fundamentais: a individualidade, a racionalidade e a apercepção de valores, ou seja, a percepção

³ Clélia Peretti destaca aqui a importante função pedagógica que a empatia assume no pensamento de Edith Stein.

⁴ A educação é apontada aqui como um instrumento através do qual o educando pode direcionar seu potencial humano àquela que é sua verdadeira natureza. Ao tratar da natureza, é preciso ter em mente que Edith Stein tinha uma concepção cristã do conceito.

de que há fenômenos que exigem um juízo de adesão ou repulsa. É a comunicação destes valores entre os homens que garantirá a convivência em uma esfera comunitária. Porém, ainda cabe questionar: como se dá tal comunicação? Stein afirma que um simples sorriso ou mesmo um olhar nos comunicam e revelam o outro, sendo que, ao mesmo tempo, tornamo-nos conscientes de nossas capacidades e limitações, visto que a reação alheia aponta os nossos erros ou acertos.

Outra motivação para levar os jovens à reflexão sobre seus sentimentos e suas relações interpessoais deve-se ao fato de que uma atitude verdadeiramente empática precisa ser sempre autêntica, jamais artificial ou instrumentalizada⁵ (RANIERI, BARREIRA, 2012, p. 29), o que quer dizer que o meu contato com as vivências alheias não deve ser motivado pelas vantagens que podem ser obtidas, ou mesmo pelo conhecimento que me renderão, mas apenas pela importância de estar em companhia de outro ser humano, que, sendo um indivíduo com experiências distintas das minhas, apresenta-me novas perspectivas e colabora para um avanço ético mútuo, tanto meu, quanto dele.

Diz-se que o progresso é mútuo justamente porque a atitude empática não se dá através da simples observação das expressões faciais. Não se considera empático o indivíduo que é capaz, por exemplo, de perceber o sofrimento no semblante de um amigo em luto, é preciso mais do que a mera percepção externa (STEIN, EDITH, 2004, p. 22-23). Experiências de empatia são essencialmente duais, ou seja, nelas o sentimento alheio deve me fazer sentir também. Contudo, não se trata de sentir “a mesma coisa” (STEIN, EDITH, 2004, p. 35-36), e sim de vivenciar um sentimento que, conquanto seja meu, só é despertado pela vivência do outro.

Só o que torna possível a empatia é a convivência e o envolvimento com as outras pessoas. Se nos limitamos a observar a tristeza na expressão facial de alguém, certamente reconheceremos o que este alguém sente, mas, será um saber vazio e incompleto. Por outro lado, se existe a reflexão sobre o sentimento, há também a chance de experimentá-lo sob um novo ponto de vista, como se a

⁵ Ainda que a instrumentalização da empatia seja útil em determinados momentos e no exercício de algumas atividades profissionais, não se deve partir desta instrumentalização para definir o conceito de empatia.

experiência do outro pudesse me guiar em direção a um conhecimento inédito. A atitude empática é um ato experiencial *sui generis*, o que significa que é diferente da percepção externa, da recordação, da espera e da fantasia⁶, em que o próprio indivíduo é a origem de suas vivências. A empatia surge, então, como um ato não originário, ou seja, não é vivenciado por mim, em contrapartida se torna minha vivência mesmo não tendo se originado de mim: *“En mi vivenciar no originario me sienta, en cierto modo, conducido por uno originario que no es vivenciado por mí y que empero está ahí, se manifiesta em mi vivenciar no originario.”* (STEIN, EDITH, 2004, p. 24).

É de grande importância que os alunos se deem conta de que, quando faço a opção por refletir sobre um sentimento alheio, certamente gasto mais tempo e este tempo é empregado em algo que não é, necessariamente, meu. Fundamentalmente, deve-se considerar que o desenvolvimento de relações empáticas exige dedicação e que, assim sendo, elas não se darão instantaneamente.

Além de prestar atenção àqueles que estão ao nosso redor, precisamos de uma reflexão interior, pois, o fato de que alguém externaliza um sentimento, seja ele de alegria ou de tristeza, pode não ser suficiente para compreender o que este alguém de fato sente. Exemplo disso é o fato de que, quando uma criança franze a testa e leva as mãos à barriga, a mãe lhe pergunta se sente dor. Mas ela apenas supõe que seja dor, não tem o poder de acessar as sensações da criança e o que ela denomina dor pode não corresponder ao sentimento do filho. Corroborando a reflexão de Stein, essa ilustração demonstra que é impossível fundir-se com a experiência do outro, mesmo em se tratando de alguém tão próximo quanto um filho (PEREIRA, BERNARDES, FRONTZEK, s/d.).

Conhecemos a empatia por seus efeitos, porém a vivência de cada indivíduo é única e não podemos acessar completamente as suas experiências, afinal, o ser humano não é um objeto a ser dominado como uma máquina. Por esta razão é que é tão importante a capacidade humana de relatar verbalmente os sentimentos. Se a habilidade de identificar o que as outras pessoas sentem é

⁶ Ainda que se entenda a empatia como a capacidade de compreender o estado de ânimo da outra pessoa instantaneamente e sem recorrer a comunicação verbal, não é possível que uma relação humana se estabeleça de forma instantânea.

considerada um pré-requisito da empatia, poder relatá-los verbalmente também é imprescindível para que seja possível identificá-los e assim transformar experiências de raiva, tristeza e medo em situações com as quais todos sejam capazes de lidar coletivamente.(GARCIA-SERPA, MEYER, DEL-PRETTE, 2003, p. 22).

A reflexão proposta por Stein, é, em suma, uma busca por autoconhecimento que, por sua vez, permite que lidemos melhor com as emoções que podem gerar mágoas ou ressentimentos. Existe, enfim, uma grande relação da empatia com o perdão, pois, alguém empático tende a focalizar a experiência do outro e deixar de lado o egocentrismo.

Diante dos apontamentos aqui apresentados, parece realmente justificável a proposição de um “exercício” das atitudes empáticas, ainda que os caminhos para esta proposta não possam ser completamente definidos, posto que, como já foi dito, a empatia é conhecida por seus efeitos, mas a vivência de cada indivíduo é única e intransferível.

Tendo estabelecido como principal objetivo o estímulo às ações de empatia, era preciso encontrar um meio de fazê-lo, algo que não seria simples, sobretudo, considerando que nem todos os estudantes estariam dispostos ao envolvimento necessário para que estas ações acontecessem. O primeiro desafio foi, portanto, o de tentar convencê-los sobre o valor e a importância das atitudes empáticas.

Compôs-se um grupo relativamente grande e heterogêneo: eram trinta alunos cujas idades variavam entre quatorze e dezessete anos e, dentre eles, muitos sequer conheciam a palavra empatia, sendo motivados exatamente pela curiosidade em relação ao termo. Realmente, seria possível conduzir as aulas apoiando-se exclusivamente na definição conceitual dos diversos autores que estudaram o fenômeno, entretanto, preferimos não o fazer.

Ainda que nos limitemos exclusivamente à obra de Edith Stein, há exemplos de outros teóricos que problematizaram a empatia: Lipps e Scheler, além do próprio Edmund Husserl, que oferece as bases para a fundamentação fenomenológica da empatia⁷ (GRZIBOWSKY; BAREA, 2015, p. 35). São alguns

⁷ Sobre esse aspecto, Grzibowski e Barea apontam que, pelo fato de ser fenomenóloga, Edith Stein exige que assumamos uma postura interior de “retenção do juízo”, suspendendo os

dos autores com os quais Stein dialoga em sua argumentação. Entretanto, ainda que a definição conceitual seja, por excelência, a atividade do estudante de filosofia, pareceu mais proveitoso e coerente tentar compreender a empatia partindo das nossas próprias vivências, pois, se não está definido um objeto de investigação, e só o que se pode perceber são os efeitos das atitudes empáticas, o maior empenho, talvez, não deva ser o de conceituar a empatia, mas, sim o de vivenciá-la. A concepção da atitude empática baseada na fenomenologia de Edith Stein é autônoma e original exatamente porque é oriunda do percurso biográfico da autora, que, além de toda a trajetória intelectual envolvendo a Psicologia (GOTO, MORAES, 2016, p. 55.), também experimentou vivências humanas muito singulares, como voluntariar-se na *Cruz Vermelha* durante a *Primeira Guerra Mundial*⁸ (GOTO, MORAES, 2016, p. 56.).

Não se pode negar que, desde o início das aulas, o fato de não abordar nenhum autor específico e não trazer nenhum conteúdo pré-determinado (ainda que houvesse uma fundamentação teórica para tratar o conceito de empatia) causou estranheza em alguns dos alunos, sendo que dois ou três deles chegaram mesmo a dizer: “[...] Isso é perda de tempo e eu não aprendo nada, pode até ser útil para alguém, mas para mim não é⁹.”

A fala surgiu depois que foi proposta a primeira atividade em que todos deveriam eleger um colega de classe e observá-lo por pelo menos quinze minutos para então escrever um texto a respeito das impressões causadas pela observação. Muitos já estavam dispersos após os cinco minutos iniciais e reclamavam muito por não saber o que escrever e não enxergar o real sentido na atividade. O intuito era de que percebessem que, para entrar em contato com alguém, são necessárias dedicação e paciência, além de uma capacidade de observação das reações dos outros:

conhecimentos advindos das ciências naturais e desta forma aprender a empatia em si mesma e chegar à sua essência. Cf.: GRZIBOWSKY, Silvestre. BAREA, Rudimar. **Empatia e Ética na fenomenologia de Edith Stein**, p. 36.

⁸ Os autores referem-se aqui a escritos autobiográficos da autora. Cf.: STEIN, Edith. Vida de una família judia. In: STEIN, Edith. *Obras completas: Escritos autobiográficos y cartas*. Burgos: Editorial Monte Carmelo 2002b. p. 68-91.

⁹ Os alunos que assim se manifestaram eram meninos, o que pode indicar uma maior dificuldade em lidar com a exposição das próprias emoções em virtude das práticas culturais que valorizam nas mulheres, uma maior sensibilidade às necessidades dos outros, contudo, são necessários estudos mais amplos sobre a postura masculina, visto que a maioria dos estudos sobre o tema prioriza as reações femininas. Cf.: GARCIA-SERPA, F. A, MEYER, S.B. DEL-PRETTE, Z.A.P del., *Idem*, p. 24.

Contudo, durante toda a execução da atividade e em diversos outros momentos, sobreveio a incômoda pergunta: é realmente possível ensinar outra pessoa a observar o seu entorno e ser sensível às emoções e reações dos outros? Não nos parece possível oferecer uma resposta definitiva ao questionamento que foi feito. Entretanto, mesmo se considerarmos que a empatia não possa ser ensinada, é certo que alguém só será capaz de ser empático quando entrar em contato com as emoções, os sentimentos e as reações alheias.

Assim sendo, decidimo-nos por proporcionar ocasiões em que os alunos expressassem suas emoções de maneira que todos pudessem percebê-las. Focamo-nos nas chamadas emoções primárias, definidas como aquelas que as crianças aprendem primeiro: a tristeza, o medo, a raiva, o amor, a felicidade e a surpresa¹⁰ (ROAZZI, DIAS, SILVA, SANTOS & ROAZZI, 2011).

Durante uma dessas dinâmicas, a intenção era despertar raiva: sentamo-nos em círculo e então cada um deles deveria levantar-se, ir ao centro e proferir palavras de insulto contra um dos colegas. Muitos não conseguiram dar veracidade ao que diziam, exatamente porque não sentiam raiva naquele momento, e acabavam por rir da própria atitude, outros fizeram parecer mais real e realmente tiveram reações semelhantes às de alguém que expõe a raiva. No entanto, a atitude mais surpreendente veio de uma das meninas que se recusou veementemente a realizar a atividade. “*Eu não consigo, eu não consigo...*” era só o que ela dizia e, desde aquele momento, calou-se e fechou-se em si mesma, em uma atitude que a classe inteira pode notar.

Prosseguiram-se as demonstrações de raiva e ela permaneceu com os olhos no vazio e no mais completo silêncio, então, depois que todos já haviam ido ao centro do círculo, sendo questionada sobre o motivo de sua reação ela tornou a repetir: “*Eu não consigo*” e começou a chorar. Foi interessante presenciar a

¹⁰ Sobre esse aspecto, também é interessante apontar que, de maneira muito semelhante, Santo Agostinho, já no início da Idade Média, considerava a alegria, a tristeza, o medo e o desejo como os quatro movimentos fundamentais da alma. Cf.: *A Cidade de Deus*, XIV, 6. É importante esclarecer que nossa intenção não é analisar aspectos genéticos e psicológicos das emoções, pois, embora Edith Stein trate de “sentimentos empatizados”, sua intenção era de investigar o fenômeno que dá origem aos sentimentos, sendo que se considerarmos uma origem genética ou psicológica, esta análise torna-se desnecessária. É este o apontamento de Juvenal Savian Filho, ao resenhar o livro “*Edith Stein e a Psicologia – Teoria e Pesquisa.*” Cf.: **Interações- Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, p. 400-402. Jul./Dez, 2013. ISSN: 198-2476, p. 400.**

reação de todos os outros alunos, todos permaneceram em silêncio, ninguém insistiu para que ela falasse ou fez qualquer comentário.

Surpreendentemente, ela falou. Foi um relato de violência física e emocional, o qual não cabe detalhar aqui, mas que, em maior ou menor grau, surpreendeu a todos. É provável que a surpresa advinha do fato de que foi um relato inesperado. Não se tratava de um momento de intervenção terapêutica e não havia um profissional habilitado para tal¹¹, ou seja, ninguém sabia exatamente o que fazer ou como agir. Contudo, apesar de surpresos e, no caso de alguns, consternados, naquele dia, a maioria deles certamente pode compreender intuitivamente o verdadeiro significado da empatia¹² (GOTO, MORAES, 2016).

A experiência citada corrobora a posição de Stein, quando se refere à empatia sob uma interpretação fenomenológica, a saber, como algo que não pode ser captado pelos sentidos, mas depende de uma abstração, atitude que nos permite identificar a essência do fenômeno, sem que, no entanto, seja necessário o auxílio conceitual de qualquer outra ciência, como confirma Stein (2014, p. 19):

Ante todo, no hace uso de los resultados de ciencia alguna: esto es de suyo comprensible, porque una ciencia que quiere ser a clarificación última de todo conocimiento científico no puede apoyar-se a su vez sobre una ciencia ya fundamentada, sino que se debe fundar en sí misma.

Se não durante todas as aulas ministradas, ao menos naquele momento a maioria dos alunos pode conscientizar-se do quanto o fato narrado impactou psiquicamente a colega de classe, sem desconsiderar que aquela era parte da história pessoal dela e, portanto, somente ela mesma poderia vivê-la e interpretá-la da forma como interpretou. (GRACIOSO, ISATTO PARISE, 2017).

¹¹ Ao propor um estudo com adolescentes que sofreram abuso sexual, Maria das Graças Saldanha Padilha e Paula Inês Cunha Gomide definem um método composto por quatro fases: a preparação para a auto exposição, a dessensibilização, quando a expressão dos sentimentos de raiva foi facilitada, a aceitação do acontecimento na história de vida das adolescentes e finalmente a reflexão sobre uma possível prevenção contra os casos de abuso. Cf.: M.G.S, Padilha & P. I. C, Gomide. *“Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual”*, **Estudos de Psicologia, Curitiba, 2004, 9(1), 53-61**, p. 57, 58. Embora este não seja um estudo recente, serve para ilustrar que os psicólogos partem de uma metodologia prévia, a qual não existia durante as aulas.

¹² Não é possível compreender a empatia em sua essência por meio da visão sensível. O ato que nos permite apreendê-la será chamado tanto por Edmund Husserl, quanto por Edith Stein, de *“intuição”*.

Existe, pois, um fluxo de vivências pertinente a cada indivíduo, mas os seres humanos são capazes de vivenciá-las em conjunto, isso significa que é possível experimentar verdadeiramente um sofrimento, uma alegria, ou qualquer outro sentimento independentemente se ele provém do próprio indivíduo ou é originário de outrem.(GRACIOSO, ISATTO PARISE, 2017).

Considerações finais

Afinal, o principal objetivo ao fazer com que os alunos tentassem expor e analisar os próprios sentimentos não era que entendessem ou conceituassem o que sentiam, mas que percebessem que podiam sentir juntos, mesmo que cada um sentisse de uma forma diferente. Provavelmente, nenhum deles tomou para si os atos de violência física e emocional relatados naquele dia, entretanto, é quase certo que, a partir dali, o relato passou a fazer parte da vivência de cada um, além de servir para que percebessem, de maneira muito particular e individualizada, a colega que os relatou.

Tanto foi assim que, na última aula, quando perguntados sobre o aluno que mais se aproveitou das experiências compartilhadas em sala de aula, foi quase unânime a referência a esta mesma aluna, ou seja, aquela passou a ser uma vivência compartilhada coletivamente, ainda que, em sua origem, tenha sido vivenciada por uma só pessoa.

Importa dizer ainda que, na aula posterior ao seu relato, a jovem admitiu ter ficado um pouco constrangida pela “exposição”, contudo, o interessante foi que, segundo ela, o sentimento não surgiu no momento da fala, mas somente dias depois, quando parou para pensar no acontecido, fato que reforça a ideia de que houve de fato um exercício de empatia, já que, enquanto falava, o aspecto coletivo não desapareceu ante à individualidade. Curiosamente, ao entregar seu último trabalho, a estudante desculpou-se alegando que não havia conseguido escrever um relatório final, conforme fora solicitado. Entregou uma ilustração muito bem-feita representando o significado da empatia:



Figura I – Desenho entregue pela aluna.

O trabalho surpreendeu, inclusive, um colega que estava ao seu lado e, sem dúvidas, provou que ela entendeu grande parte do que foi feito. Também ficou evidente a ausência de julgamento por parte dos demais, demonstrando grande respeito às experiências alheias. Tal atitude reforça, afinal, os apontamentos iniciais deste trabalho, que caracterizam a empatia como uma ferramenta ética. A empatia nos impele à convivência desprovida de julgamentos precipitados, o que significa, aprendendo a deixar que os outros exponham suas individualidades sem julgá-los, um avanço no processo de autoconhecimento. Relaciono-me melhor comigo mesmo e ao mesmo tempo torno melhores as minhas relações intersubjetivas.

Em última instância, cabe apontar que não se estabeleceu um método de ação, o que se explica pela ausência de um objeto de estudo pré-determinado. Só o que se fez foi tentar perceber o indivíduo por trás das diversas atitudes relatadas, perceber, enfim, que não se deve avaliar ações alheias sob uma perspectiva única e individualizada. Todavia, se realmente falhamos na apresentação de um caminho a ser seguido, os resultados obtidos nos mostram que talvez não seja mesmo necessário estabelecer um percurso, pois a construção de boas relações entre as pessoas depende quase que exclusivamente do querer relacionar-se e do tempo dedicado às relações.

Referências

DONATOS, S. F. A constituição tripartida da pessoa humana. *Sapere aude* – Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 573-583, ago./dez. 2017.

GARCIA-SERPA, F. A.; MEYER, S.B.; DEL PRETTE, Z.A.P. Origem social do relato de sentimentos: evidência empírica indireta. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 2003, vol. V, n. 1, 21-29.

GOTO, T. A.; MORAES, M. A. B. A Concepção Fenomenológica de Edith Stein. **Revista Filosófica São Boa Ventura**. Curitiba, v. 10, n. 2, jul./dez. 2016.

GRACIOSO, J.; ISATO PARISE, M. C. Eu puro e empatia segundo Edith Stein. **Argumentos**. Ano 9, n. 18, Fortaleza, jul./dez. 2017.

GRZIBOWSKY, S.; BAREA, R. Empatia e Ética na fenomenologia de Edith Stein. **Ágora Filosófica**. Ano 15, n. 1, jul./dez. 2015-2.

PADILHA, M.G.S.; GOMIDE, P. I. C. Descrição de um processo terapêutico em grupo para adolescentes vítimas de abuso sexual. **Estudos de Psicologia**. Curitiba, 2004, 9 (1), 53-61.

PEREIRA, L.; BERNARDES, L. R.; FRONTZEK, L. G. M. **Análise da empatia segundo a fenomenologia de Edith Stein**. Contribuições da teoria para as relações interpessoais. Disponível em <<http://www.revista.universo.edu.br/index.php?journal=3universobelohorizonte3&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=3207&path%5B%5D=2099>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

PERETTI, C. Pedagogia da empatia e o diálogo com as Ciências Humanas em Edith Stein. **Revista da Abordagem Gestáltica** – XVI (2): 199-207, Goiânia, jul./dez., 2010.

RANIERI, L. P.; BARREIRA, C. R. A. A empatia como vivência. **Memorandum**. 23, 12-31, Belo Horizonte, out. 2012.

ROAZZI, A.; DIAS, M. G. B. B.; SILVA, J. O.; SANTOS, L. B.; ROAZZI, M. M. O que é Emoção? Em busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2011 24 (1), 51, 61.

SAVIAN FILHO, J. **A antropologia filosófico-teológica de Edith Stein na história do conceito de pessoa**. Disponível em <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/seminario-internacional-de-antropologia-teologica/assets/2016/5.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Resenha. **Interações- Cultura e Comunidade**. Belo Horizonte, Brasil, v. 8, n. 14, p. 400-402, jul./dez., 2013.

STEIN, E. **Sobre el problema de la empatía**. Prefacio, traducción y notas de José Luis Caballero Bono. Editorial Trotta, Madrid, 2004.

8 INICIAÇÃO DESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : O ENSINO DA CULTURA ESPORTIVA COM UMA ABORDAGEM INCLUSIVA.

Elaine Valéria Cândido Fernandes¹

É muito comum a queixa por parte de alunos do ensino médio de que a disciplina de Educação Física trabalhada ao longo do período tende a priorizar a abordagem do esporte. Esse conteúdo é muito criticado pela maneira como é ofertado dentro da escola.

Muito se fala sobre a predominância do esporte excludente e elitista, que privilegia apenas alguns alunos. Conforme Bracht (2005), o exemplo de esporte predominante, nos dias de hoje, no Brasil, é o de alto rendimento ou espetáculo, mesmo quando ele acontece na escola ou no espaço do lazer.

Esse modelo há muito vem sendo criticado por buscar uma perfeição técnica e tática dos participantes, seguindo o rigor de competições oficiais que buscam somente o resultado, tornando as aulas de Educação Física apenas um treinamento de atletas. Conforme Granger (1994), a técnica utilizada perde a autoria e a singularidade passa ser, ao mesmo tempo, meio e fim da prática esportiva.

Essa metodologia de ensino cerceia a grande maioria dos alunos de conhecerem e participarem efetivamente dessas atividades. O esporte abordado dentro da Educação Física escolar deve visar a sua democratização, com uma abordagem que favoreça a aproximação do aluno à sua prática, possibilitando assim uma apropriação desse conhecimento.

Nas aulas de Educação Física, não pode existir espaço para o esporte de rendimento. É importante destacar o papel social que o esporte desempenha no desenvolvimento integral dos sujeitos, por isso, ele deve ser ofertado de maneira ampla e integral.

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Paraná. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: elaine.fernandes@ifpr.edu.br

De Marco (1995 p. 77) salienta que a Educação Física também deve ser “[...] um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais [...]”.

O objetivo do esporte na escola é inserir o aluno no universo da cultura corporal de movimento, e essa inserção visa fazer com que o aluno não apenas participe dessa cultura corporal, mas que autonomamente o faça, praticando o esporte nas suas horas de lazer e também se tornando consumidor crítico do esporte (BETTI, 1993).

Assim, o aluno só poderá usufruir deste bem se a ele for ofertada a oportunidade de conhecer e vivenciar todas as possibilidades que essa prática oferece. O esporte pode ser trabalhado de três formas, consoante é especificado na Lei nº. 9.615/98, conhecida como “Lei Pelé”, que cita:

Art. 3º O desporto pode ser reconhecido em qualquer das seguintes manifestações:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações.

IV - desporto de formação, caracterizado pelo fomento e aquisição inicial dos conhecimentos desportivos que garantam competência técnica na intervenção desportiva, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento qualitativo e quantitativo da prática desportiva em termos recreativos, competitivos ou de alta competição (BRASIL, 1998).

Outrossim, entendemos que a Educação Física escolar deve oportunizar a prática esportiva na escola, de forma a contemplar as expectativas de todos os alunos. Segundo Moreno e Machado (2006), a prática esportiva deve ser tratada com destaque no conteúdo lúdico, possibilitando seu acesso aos adolescentes e

jovens, que muitas vezes não têm chance de praticá-lo e vivenciá-lo fora do âmbito escolar.

De acordo com Tubino (1992, p. 22), “Democratizar o esporte é assegurar a igualdade de acesso à prática esportiva para todas as pessoas”. O acesso ao conhecimento deve ser favorecido igualmente a todos os alunos.

Segundo Souza Junior (1992), é preciso resgatar os valores que privilegiem o coletivo sobre o individual, resguardando o compromisso da solidariedade e respeito humano. Frisa o autor acerca da importância da compreensão de que o jogo se faz “a dois”, e de que é diferente jogar “com” o companheiro e jogar “contra” o adversário. Destarte, o esporte constitui-se como um espaço para novos experimentos motores.

Tentando suprir essa demanda, propusemos a Unidade Curricular (UC) "Treinamento Desportivo", cujo título, apesar de sugerir a formação de atletas para competição, traz em seu conteúdo exatamente o oposto. O escopo do projeto é o de proporcionar um ambiente em que o aluno possa descobrir suas potencialidades a partir das suas experiências, oportunizando a prática esportiva de acordo com suas possibilidades. O desenvolvimento de um trabalho de iniciação desportiva, com as noções básicas do esporte, favorece sua prática de forma prazerosa. Assim, é possível desmistificar que só os habilidosos podem ter acesso a essa técnica e corroborar com a premissa de que o esporte dentro da escola pode sim ser prazeroso e acessível a todos.

Considerando a importância desse conteúdo, decidimos abordar o treinamento desportivo na escola com ludicidade, de forma educativa, buscando o desenvolvimento integral do aluno para que, posteriormente, ele possa usufruir do esporte para o seu bem-estar, concretizado pelo prazer e pela diversão (TUBINO, 2001).

Apoiando esse raciocínio, Blázquez (1999) acrescenta que o desenvolvimento da recreação surge como uma reação contra o esporte de rendimento, na busca de uma nova cultura esportiva, baseada no sentido democrático do esporte, ou seja, valorizando as possibilidades individuais de cada pessoa e descentralizando o resultado.

Oportunizando essas experiências, é possível se perceber o poder educativo desse conteúdo e como os alunos se envolvem no processo. Isto se

deve ao fato de que essas intervenções objetivam o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse entendimento, Oliveira (2005, p. 200) acredita que o resgate do lúdico no esporte da escola transformaria “o compromisso com a vitória em compromisso com a alegria e o prazer”. Acredita também na necessidade de aprofundamento da relação “esporte-ludicidade”.

Assim, cremos que a UC “Treinamento Desportivo” pode proporcionar uma aproximação do aluno com esporte e inseri-lo nesse contexto. Trata-se de proporcionar ao educando mais uma ferramenta para cuidar do seu bem-estar físico, mental e social.

Caracterização da turma

O trabalho foi realizado no segundo semestre de 2017, com 35 alunos, sendo 11 meninas e 24 meninos, com idades entre 14 e 18 anos, matriculados no ensino médio integrado, nos cursos de Informática, Eletromecânica e Alimentos. Esses alunos, por livre desejo, optaram pela Unidade Curricular (UC) “Treinamento Desportivo”, como conteúdo da educação física escolar.

As características dessa turma foram bem diversificadas quanto à idade, condições socioeconômicas e origem dos integrantes. Tem-se que eram advindos de várias cidades da região, como Salto Grande (São Paulo) e Ribeirão Claro, Santo Antônio da Platina e Jacarezinho (Paraná).

As idades distintas são o resultado de um sistema de ensino que possibilita ao aluno escolher o conteúdo que quer aprender independente do ano de ingresso na Instituição. Destarte, a maioria das UC não apresenta restrições para a definição de sua escolha. Esses fatores trouxeram para as aulas uma rica experiência, pois cada um deles pode contribuir a partir de suas vivências.

Mesmo sendo um trabalho de iniciação desportiva, alguns alunos já apresentavam alguma noção da modalidade, entretanto, a maioria não possuía conhecimento algum sobre o basquetebol. Todos tiveram um envolvimento muito representativo dentro da proposta de trabalho: dedicaram-se, ajudaram-se e divertiram-se nas aulas.

O planejamento inicial foi sendo alterado de acordo com a necessidade do grupo, na busca por suprir a demanda específica.

Descrição da experiência

A UC Treinamento Desportivo, como já foi abordado anteriormente, desenvolveu-se com o escopo de desmitificar a premissa de que o esporte dentro da escola é excludente. Inobstante seu caráter de "adestramento", o trabalho certamente é capaz de agregar diferentes níveis de conhecimentos sobre a modalidade esportiva e proporcionar uma prática que contemple as expectativas dos alunos.

Inicialmente, a ideia era trabalhar com diferentes modalidades esportivas, razão pela qual não foi incluído no tema do trabalho um esporte específico. Entretanto, ao conhecer o grupo de trabalho, percebemos que, para um melhor rendimento, deveríamos selecionar apenas uma modalidade e trabalhá-la de forma mais cautelosa para que conseguíssemos alcançar nosso objetivo. Assim, dentre as modalidades elencadas para a o desenvolvimento da UC, em comum acordo, optamos por iniciar com aquela que encabeçava o rol: o basquetebol.

Inferese-se que o termo treinamento, dentro da prática da Educação Física, sugere um trabalho mais intenso, com técnicas refinadas, preparo físico intenso, táticas de jogo bem estruturadas. Todavia, nossa proposta de intervenção vem na contramão desse entendimento.

A opção pelo título em questão deu-se com o intuito de proporcionar um conteúdo mais aprofundado acerca do esporte, disponibilizando uma prática em um espaço físico adequado e com materiais suficientes para atender a todos. O diferencial aqui está na abordagem do conteúdo.

Para atendermos a essa demanda, o IF disponibilizou-nos bolas em quantidade suficientes para atender o número de alunos, além de outros materiais complementares que ajudaram nesse processo de ensino. Todo profissional da área de educação sabe que o simples fato de se ter material em quantidade satisfatória para se desenvolver um trabalho já é uma conquista considerável. Por essa razão, mister se faz registrar esse relatado. Cabe relatar também quão

primordial foi a parceria celebrada com outra instituição de ensino, que cedeu a quadra para a realização dos treinos semanais.

Esse treinamento foi realizado no período vespertino. A maior dificuldade deu-se em razão da distância do Instituto para a quadra. Isso porque os alunos envolvidos tinham que percorrer todo o trajeto a pé, sendo que alguns deles ainda necessitavam retornar para o *Campus*, pois tinham outra UC para participar.

Todo o processo de intervenção sobreveio com o objetivo de inserir o basquetebol no contexto de aprendizagem, abordando, de maneira introdutória, todos os aspectos que envolvem o esporte, a fim de despertar no aluno o interesse e o prazer em praticá-lo.

Alijando toda preocupação com o rendimento do aluno, tem-se que o fundamental deste trabalho foi o processo de construção do conhecimento, direcionado para que o aluno pudesse tirar proveito da situação.

Muitos alunos que se matricularam nessa UC não haviam tido nenhuma experiência com o basquetebol até aquele momento. Alguns relataram que sequer apreciavam a modalidade. Eis a grande surpresa proporcionada por esse trabalho: alunos que não gostavam da modalidade, mas, ainda assim, a haviam escolhido.

Diante do panorama, o desafio foi ainda maior: além de inserir esses alunos na prática esportiva, tínhamos ainda que desenvolver um trabalho que fosse motivante, atraente e prazeroso; tudo para que os integrantes não se decepcionassem com o esporte.

Assim, demos início ao processo. Todo planejamento foi articulado para se atender ao propósito de apresentar o esporte com uma proposta mais lúdica, porém, sem perder o caráter de treinamento.

A maioria das aulas ocorreram na quadra. Considerando a grande quantidade de alunos, a escassez de encontros e a distância da quadra, procuramos otimizar o processo atrelando a teoria à prática.

Aproveitamos ao máximo o espaço cedido. A sala de aula tão somente era utilizada por ocasião de algum impedimento na quadra (chuva intensa, goteiras) ou por ocupação da mesma para algum evento da própria instituição.

Os momentos em sala foram aproveitados para a realização de abordagens teóricas de alguns conteúdos, com o fito de favorecer sua

compreensão. Também serviu para que se registrasse a experiência oportunizada por essa UC. Com tudo documentado, foi possível compreender um pouco mais sobre este processo de intervenção e verificar se os objetivos estavam sendo alcançados.

Os treinamentos tornaram os alunos mais motivados. De fato, eles não encaravam a UC da forma como o faziam em relação às outras unidades ofertadas dentro da área da Educação Física escolar. Como quase todas as aulas foram práticas, isso minimizou o peso da aula tradicional.

Assim, obtivemos êxito em apresentar as noções básicas do basquetebol e, sempre que possível, inseríamos uma brincadeira para complementar a explicação. O caráter lúdico do trabalho aproximou os alunos e favoreceu a participação de todos, já que o objetivo não era produzir atletas, mas democratizar o acesso à modalidade.

No desenvolver das atividades, os alunos que se destacavam passavam a ajudar os demais colegas, tornando-se monitores daquele encontro. O conteúdo sempre foi trabalhado em equipe, o que tornava as aulas mais produtivas e fazia com que os alunos se sentissem mais à vontade.

As avaliações desse processo foram fundadas na participação, no interesse e na evolução dos alunos. Não era o objetivo do trabalho a execução de uma técnica apurada, mas a evolução gradativa da mesma quando comparada ao seu estágio inicial. Além do progresso da parte prática, a exposição verbalizada e escrita do conhecimento obtido também foi avaliada. Tudo o que apresentaram de evolução foi considerado.

Ao longo dos encontros, mostrava-se nítida a empolgação dos alunos em demonstrar tudo aquilo que haviam experimentado sobre o esporte.

Ao término dos relatórios das aulas, a maioria dos alunos pedia a palavra para falar sobre a experiência obtida com os encontros e demonstrar, de forma prática, tudo aquilo que não haviam expressado por escrito. Foi um experimento muito interessante perceber a preferência dos alunos em realizar provas orais e práticas e, surpreendentemente, alguns tiveram maior facilidade nesses métodos.

Avaliação dos resultados

Os resultados alcançados foram muito positivos. Conseguimos apresentar o basquetebol sem o rigor de um esporte institucionalizado, de um esporte de rendimento. Embora o nome da UC sugerisse essa abordagem, o trabalho foi contextualizado em uma prática mais lúdica, de aproximação do aluno com a modalidade esportiva. A partir dessa experiência, o aluno realmente terá a oportunidade de usufruir da prática da modalidade e dos benefícios que ela pode proporcionar para a sua qualidade de vida.

A evolução dos alunos foi considerável. Notoriamente, para alguns, o tempo disponibilizado não foi suficiente para desenvolver as habilidades específicas. Todavia, o importante foi constatar que todos os participantes mudaram sua concepção sobre a modalidade, passaram a gostar do esporte e se perceberam capazes de praticá-lo de maneira prazerosa.

Alguns alunos não se dedicaram tanto, já outros se mostraram bastante interessados e atuantes. O grupo mostrou-se unido a ponto de incentivar os que ainda tinham alguma desconfiança em relação ao jogo, embora a maioria não demonstrasse medo de tentar, errar e insistir.

De maneira geral, os educandos participaram dos jogos demonstrando entusiasmo e persistência. Mostrou-se perceptível o progresso de todos os alunos, independente do rendimento no esporte propriamente dito. Inadvertidamente, houve um progresso na socialização, no respeito, na solidariedade, no cumprimento das regras de convivência.

A unidade apresentou algumas desistências, as quais ocorreram logo no início dos encontros. Por essa razão, não foi possível aliar o real motivo pelas quais elas ocorreram. A maioria dos desistentes residiam em outras cidades e alegaram incompatibilidade com o horário em que os encontros se realizavam, justificando que o gasto com alimentação e transporte seria, assim, majorado. Já os que permaneceram, demonstraram satisfação com desenvolvimento da UC e, considerando-se o desempenho significativo de todos, pode-se afirmar que houve uma aprovação coletiva.

Considerações finais

O presente trabalho foi muito gratificante, posto que, ao ofertar a UC "Treinamento Desportivo", tivemos a oportunidade de proporcionar aos alunos a ciência da prática esportiva e favorecer o envolvimento com a mesma. De posse destes conhecimentos, os alunos poderão usufruir da prática do desporto também fora da escola, como uma opção de esporte e lazer, proporcionando benefícios para sua saúde.

O treinamento desportivo dentro dessa proposta da Educação Física escolar propiciou aos alunos a noção sobre o esporte de rendimento, com todas as suas particularidades, permitindo-lhes adequar a prática de acordo com a sua realidade.

A proposta de treinamento teve como diferencial o trato da competitividade. Outrossim, o esporte não foi relacionado à competição neste processo de aprendizagem. Os alunos participaram do jogo de basquetebol em uma atmosfera mais prazerosa, lúdica, sem medo de tentar, de errar, de ser excluído. Os incentivos dos colegas sempre foram constantes. O esporte em caráter educativo possibilitou a prática da generosidade e do altruísmo entre os colegas. Ao aluno foi proporcionado todo o conhecimento teórico e prático referente ao esporte. Todavia, não lhe foi exigido como retorno um rendimento de atleta. O propósito foi desenvolver potencialidades suficientes para se praticar a modalidade.

Não obstante o resultado satisfatório, tem-se que há muito ainda para se aprimorar. Logramos êxito em angariar novos adeptos da modalidade, mas, no caso de se considerar uma sequência de trabalho, mister se faria aprofundar-se um pouco mais na especificidade do esporte. Por outro lado, optando-se pela manutenção da UC tal como foi inicialmente, esta só seria atraente para novos alunos.

Independente de como ela será ofertada nos próximos semestres, o mais significativo será continuar demonstrando que o esporte pode deixar de ser seletivo e excludente quando abordado dentro de um contexto educativo. Passando a encarar o esporte como opção de lazer, o aluno conseguirá se inserir

na cultura corporal de movimento, podendo adaptá-la para que possa usufruir dos seus benefícios.

Referências

BETTI, M. Cultura corporal e cultura esportiva. São Paulo: **Revista Paulista de Educação Física**. V. 7, n. 2, jul./dez., 1993, p.44-51.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. A modo de introducción. In: D. Blázquez Sánchez (Org.) **La iniciación deportiva y el deporte escolar**, p. 19-45. 4. ed. Barcelona, Espanha: INDE Publicaciones, 1999.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Vitória: UFES/CEFED, 1997.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí-RS: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. **Lei no 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9615consol.htm>. Acesso em: 27 jan. 2018.

DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a Educação Motora**. São Paulo: Papyrus, 1995.

GRANGER, G. G. **A ciência e as ciências**. Tradução Roberto Leal Ferreira São Paulo: Editora Unesp, 1994.

MORENO, R. M.; MACHADO, A. A. Re-significando o esporte na educação física escolar: uma perspectiva crítica. **Movimento & Percepção**, Espírito Santo de Pinhal: SP, 2006.

OLIVEIRA, S. de A. **Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA JUNIOR, M. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e cultura física**. São Paulo: IBRASA, 1992.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

9 APRENDER A APRENDER: UNIDADE CURRICULAR - CAMINHOS E FERRAMENTAS PARA APERFEIÇOAR A APRENDIZAGEM

*Isabel Cristina de Campos*¹⁴

Ao ingressar no curso técnico em magistério, no final da década de 80, comecei a estudar o processo de ensino e aprendizagem, essa fundamentação servia para alicerçar minha atuação futura, para que eu pudesse conduzir bem o ensino, mas seu efeito inicial foi promover alterações em minha aprendizagem. Passei a interpretar as situações novas de um jeito diferente, olhava os desafios e entendia o caminho que percorreria para ultrapassá-los e, em virtude disso, utilizava estratégias e dispositivos para favorecer meus resultados. No meu caso, aquelas informações contribuíram para que eu tivesse um rendimento melhor e parecia provável que poderia ser de grande valia a todos os aprendizes.

Iniciei na docência pouco tempo depois de me formar, na década de 90, mas essas percepções sobre a importância do aprendiz conhecer o processo de aprendizagem ficaram adormecidas. Atuei no ensino fundamental (1º ao 9º ano) em instituições onde o ensinar também era carro-chefe e pauta das discussões. Vivíamos amarrados a conteúdos fixados por diretrizes curriculares, que nos mantinham presos à rotina de vencer a matéria estabelecida, não encontrávamos espaço para fugir do prescrito e seguíamos o padrão usual: professores encarregados de ensinar e alunos incumbidos de aprender. Não nego a importância das normas, da mediação, da condução e da intervenção, muito menos a relevância de discussões sobre estratégias, métodos e técnicas para ensinar melhor, mas percebo que, naquele tempo, aqueles estudantes eram tratados como marionetes a mercê da condução, diferente do recomendado por Meirieu (1998) e Fonseca (1998), quando propõem a maximização das

¹⁴ Mestranda em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Especialista em Psicopedagogia, no Contexto da Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual de São Paulo. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Habilitada em Biologia e Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: isabel.campos@ifpr.edu.br.

competências cognitivas. Penso que talvez, se tivéssemos seguido as recomendações de Claxton (2005) compartilhando conhecimentos sobre cognição e promovido o desenvolvimento da autonomia intelectual, quem sabe teríamos contribuído para ganhos mais significativos na aprendizagem dos alunos, não só em sala de aula, mas ao longo da vida.

Quando entrei no Instituto Federal do Paraná *Campus* Jacarezinho, em 2015, deparei-me com uma organização curricular diferenciada, flexível, na qual o professor tinha liberdade para propor temas de estudo e os estudantes, autonomia para escolher o que estudar e também desenhar seu itinerário formativo. Este cenário com esta dinâmica singular trouxe à tona meu desejo antigo: oferecer a estudantes de áreas que não são voltadas ao magistério, conhecimentos sobre o processo de aprendizagem. Busquei respaldo na literatura e criei a UC “Aprender a aprender”, pois, além de minhas motivações pessoais, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, em relatório a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – apresentaram o aprender a aprender como uma das necessidades para a educação do século XXI: “é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual” (DELORS, 2012, p.12). Por conseguinte acreditei que, ao promover a consciência metacognitiva, isto é, compreender os processos cognitivos e conhecer como se dá a aprendizagem (PORTILHO, 2009), o estudante poderia se tornar um aprendiz mais autônomo e, com isso, obter melhores resultados ao longo da vida e estar em consonância com as novas vias do saber. Encontrei alguns entraves, pois apesar de existir na literatura muitos trabalhos e documentos oficiais que fomentam o “aprender a aprender”, pouco se achava de concreto para subsidiar aulas com esse fim, mas, ainda assim, prossegui com minhas intenções.

Caracterização

O Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho apresenta uma organização curricular diferenciada ao invés das tradicionais disciplinas. Concede os conteúdos obrigatórios para o ensino médio em Unidades Curriculares (UC), que são planejadas como fractais holográficos, para representar uma parte e um todo, que corresponde a uma especificidade de uma área, mas que também pode dialogar com outras áreas de modo a atender aos conhecimentos e objetivos estabelecidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), mas também a garantir o respeito aos saberes dos estudantes oportunizando que cada um determine o ritmo de sua instrução, modelo que prima pela autonomia docente e discente (IFPR, 2015). A elaboração das UC parte de reuniões nas quais, após analisar os documentos de referência para o Ensino Médio, propõem-se temas de estudo, que pode ser visto sob o olhar de uma ou de várias áreas.

As turmas são multietárias (14 a 18 anos), os agrupamentos não são seriados, mas sim por interesse de estudo. Os estudantes definem quais UC querem cursar em cada semestre e têm como fator limitador de suas escolhas a carga horária obrigatória do Núcleo Básico (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e também do Núcleo Técnico (Informática, Alimentos, Eletrotécnica, Eletromecânica e Mecânica), que precisam ser alcançadas para que se possa obter o grau técnico pretendido. Avalia-se o rendimento por conceitos: quando estes são suficientes e o número de faltas não excedem à quantidade permitida, o estudante computa a carga horária da UC na área a que esta pertence; porém, quando os requisitos anteriores não são contemplados, ele não contabiliza a carga horária, ficando a critério cursá-la novamente ou não. O estigma da reprovação praticamente não existe, pois cada UC possui um agrupamento distinto.

A Unidade Curricular “Aprender a aprender” foi elaborada em 2015. Sua criação partiu de interesse pessoal e dos desafios impostos pela instituição. Possui carga horária de 30 (trinta) horas, distribuídas em 20 (vinte) encontros de 1 hora e meia. Ao final de 2017, totalizou doze turmas, além de um curso de extensão, “Aprendendo a aprender”, ofertado em 2015, nos mesmos moldes da UC, mas em período de contra turno. Sua construção partiu de embasamento

legal e teórico e esses possibilitaram a produção de um plano de ensino. Documento que teve a aceitação dos docentes durante reunião para apreciação de propostas de UC para aquele semestre letivo.

Quando apresentada aos estudantes no espaço destinado à divulgação das UC chamado de “Feirão”, que ocorre sempre antes das matrículas, gerou algumas dúvidas. Percebeu-se nas turmas iniciais que eles pareciam receosos quanto à UC, talvez por estarem acostumados à nomenclatura das disciplinas, procuravam associa-la às matérias que conheciam, muitos perguntavam “Essa unidade é de qual matéria?”. Questionavam também sua aplicabilidade: “Serve pra quê?”. Como os cursos técnicos da instituição não tinham nenhuma relação com o magistério, alguns olhavam com ar desconfiado, pareciam incertos da serventia daqueles conhecimentos. No começo, solicitaram muitos esclarecimentos. Nas turmas posteriores e atualmente, aqueles que optam por cursá-la, já o fazem com mais segurança, pois coletam informações com professores, ex-alunos e tutores, analisam o plano de ensino no blog da coordenação, fazem as escolhas cientes do que encontrarão. Até o momento 267 (duzentos e sessenta e sete) estudantes foram atendidos na UC, em 6 (seis) semestres, número que mostra uma boa aceitação da proposta.

O perfil dos estudantes é desenhado a partir das normas que regem o processo seletivo para ingresso nos Cursos Técnicos de Nível Médio, na modalidade presencial nos Institutos Federais do Paraná, que, conforme o Edital Nº 011/2017, confere 80% (oitenta por cento) das vagas a cotas destinadas à inclusão e, portanto, esse também é o retrato das salas de aula, que apresentam uma riqueza de diversidades culturais, sociais e econômicas. Fator que parece contribuir positivamente para o desenvolvimento do trabalho.

Descrição da experiência

A UC busca promover a compreensão do processo de aprendizagem, pois, segundo Willingham (2011, p. 192), “a educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação.” E, com este propósito, compartilham-se saberes sobre o funcionamento do cérebro no que diz

respeito à cognição, propõem-se análises metacognitivas e orienta-se no uso de ferramentas tecnológicas como suportes facilitadores.

Os recursos didáticos situam-se em: Portilho (2010), no seu estudo sobre habilidades, estratégias, enfoques e estilos de aprendizagem e em seus instrumentos de avaliação cognitiva; Consenza (2011), como fonte de conteúdos de neurociência e educação, nas quais se encontra como o cérebro aprende como processa informações e armazena conhecimento; Willingham (2011), cientista cognitivo e suas diretrizes para operação mental, que oferece uma lista de nove princípios fundamentais, em que demonstra preocupações em trazer benefícios ao ensino; Gardner (2005), no seu aporte para lutar contra credices sobre o potencial intelectual das pessoas e em seus estudos que indicam estratégias criativas de mudanças, haja vista que a maioria das mudanças mentais são graduais e por natureza difíceis, pois a mente humana prefere as mordomias da estabilidade às incertezas do desconhecido; Antunes (1998), que mostra maneiras eficientes para estimular as inteligências múltiplas; Kahneman (2012), no seu discurso que suscita reflexões, cautela e um olhar mais apurado frente ao desconhecido que nos apresenta duas formas de pensar e suas interferências na aquisição de saberes; Novak e Gowin (1996), que assinalam o aprender a aprender e nos presenteiam com técnicas para facilitar esse processo; Goleman (2001), em seu trabalho sobre a inteligência emocional, que auxilia a promover reflexões sobre a influência das emoções nas relações sociais e intrapessoais.

Estes são alguns, mas outros tantos são visitados em versão física e on-line e de certo modo subsidiam as aulas. Encontram-se muitos materiais nesta área, direcionados aos profissionais da educação e cientistas da cognição, mas esse acervo é escasso na perspectiva dos estudantes, para estimular a metacognição, por isso, é importante destacar a necessidade da transposição dos discursos, adequando-os à visão do aprendiz.

Como procedimentos metodológicos, utilizam-se de aula expositiva dialogada, roda de argumentação, debates, seminários, apresentação de trabalhos, exibição de documentário e filmes. Na sistematização dos conteúdos, realizam-se mapas conceituais, exercícios de fixação, resolução de desafios, produção e interpretação de textos.

Para atribuição de conceitos, avaliam-se continuamente as produções individuais e coletivas, considerando a adequação, compreensão e satisfação ao conteúdo trabalhado. Os objetivos da UC referem-se a processos mentais. A fim de atingi-los, propõem-se práticas de autoavaliação e reflexões instigadas por questionários metacognitivos.

Adaptações às necessidades especiais

A literatura não dispõe de muitos recursos didáticos para execução das aulas. No início, uma das dificuldades foi selecionar os materiais e adequá-los. Investigava os conteúdos importantes, apresentava as informações e elaborava atividades, experimentava, sentia a aceitação e rejeição das propostas e a partir dessas observações ajustava para as turmas seguintes. Atualmente, depois de doze turmas, posso dizer que estou satisfeita, sempre peço avaliações sobre a unidade e os estudantes evidenciam que ela contribui positivamente para a melhora de suas aprendizagens, mas tenho claro que a unidade continuará a sofrer transformações, pois cada turma é singular e existe a necessidade de moldá-las às novas demandas. Adaptações são sempre necessárias e bem-vindas, dessa forma, destaco uma das turmas, na qual recebi um estudante cego e precisei organizar as aulas de modo a não priorizar o visual, esse fato exigiu que eu explorasse os outros sentidos. A experiência foi muito interessante e tivemos muitos ganhos com isso.

Avaliação dos resultados

Pelos dados coletados ao final da UC, percebi que houve impacto sobre a aprendizagem dos estudantes, pois dos duzentos e sessenta e sete atendidos, quando perguntados se ela pode auxiliar na aprendizagem, a resposta “sim” foi quase unânime, apenas sete responderam que auxilia pouco, nenhum respondeu não. A quase totalidade demonstrou em suas justificativas que os objetivos da UC foram atingidos. A meta era compartilhar informações sobre o processo de

aprendizagem e dirigir sua gerência ao estudante, a fim de que assumisse um papel mais ativo, motivado e esforçado na construção do conhecimento. Nota-se em seus relatos que se cumpriu com esses propósitos.

Segue uma pequena amostra das respostas de estudantes das turmas 2015, 2016 e 2017, em transcrição *ipsis litteris* à questão: “Você acredita que a unidade curricular “Aprender a aprender” pode auxiliar na aprendizagem? Justifique.”, que fazia parte de um formulário avaliativo, preenchido individualmente ao final da UC:

E. 2015: A unidade curricular “Aprender a aprender” não só ajudou, mas também facilitou os estudos do conhecimento, estamos acostumados a receber conhecimento e estudá-lo, mas nunca saber “o que é?”, “De onde veio?” e “O que fazer para melhorá-lo?” Na internet temos uma infinidade de assuntos, entre eles o que é conhecimento, mas muitas das vezes ele vem em forma de texto científico, fazendo com que não entendamos nada e nem liguemos o contexto a nossa realidade. [...] Se não tivéssemos essa unidade curricular, seria impensável tentar compreender o conhecimento, como dito no início os textos são complexos e há a necessidade de traduzi-los a uma linguagem mais simples. Com dicas desta UC, passei a olhar além do horizonte, a querer entender “Por quê?” e “Como”. Acho que todos deveriam pelo menos uma vez na vida ter acesso a essas informações e isso foi o que eu tive durante essas 30 horas e esses 4 meses de convivência.

E. 2015: Sim, quando entrei nessa sala, quando escolhi a unidade não tive dimensão nenhuma de que essa unidade iria me ajudar a aprender, a mudar hábitos e ter métodos para estudo, depois de conhecimentos adquiridos pude mudar várias coisas em mim que só contribuíram para minha aprendizagem.

E. 2016: Sim, pois esta unidade curricular nos ensinou métodos e técnicas que nos auxiliaram na compreensão do conteúdo estudado em sala, não só apenas nesta matéria, mas também em várias outras, com dicas de como focar-se no conteúdo e fixar o que foi estudado.

E. 2016: Sim, pois ela ensina novos modos de aprender e como fixar algo sobre algum assunto. Após começar fazer esta unidade pude perceber que minhas notas e meus conhecimentos aumentaram.

E. 2016: Sim, eu acredito, pois essa unidade curricular me ajudou a mudar um pouco a minha forma de pensar dentro das salas de aula, acho que essa unidade curricular me ajudou não só na escola mas na minha vida. Às vezes lembro do que a professora fala em sala e vou dar uma revisada em algumas matérias onde estou com dificuldade.

E. 2016: Certamente pois esse é o objetivo de tal UC. Sempre são apresentadas soluções e discussões que ajudam em tal processo. Entretanto, tal auxílio somente ocorre se o estudante se dispõe a tais práticas.

E. 2017: Sim. Porque ensina coisas bem interessantes do nosso cérebro de como a gente aprende, então, vale a pena essa Unidade Curricular.

E. 2017: Sim aprendi várias coisas que não sabia como por exemplo das nossas inteligências como aprimorar elas deixarem melhor, aprendi a focar nos assuntos da aula, algumas táticas para ocupar o tempo morto, unidade muito boa excelente para o desenvolvimento do aluno.

Apreciando os apontamentos dos estudantes, constatei que apresentaram que o conteúdo trabalhado pode trazer benefícios, uns em maior, outros em menor grau. Os relatos fizeram referência a muitas contribuições, diferiram apenas nos aspectos citados. Percebi, a partir da análise das produções dos estudantes, que a UC apresenta suporte a área acadêmica em diversos campos.

Na análise dos questionários metacognitivos, que se encontra em Portilho (2012, p.127-147), aplicados no início da UC, verificaram-se diversas questões e percebeu-se que um grande percentual de estudantes do ensino médio desconheciam o processo de aprendizagem e os mecanismos para favorecê-lo. Raramente organizavam-se para estudar, agiam intuitivamente, na base do improvisado, praticamente sem nenhuma fundamentação, provavelmente isso fazia com que na maioria das vezes não atingissem os resultados esperados. Depois das aulas, com os conhecimentos adquiridos, parece que passaram a enxergar onde estavam as falhas, atuar sobre elas e compensá-las. Parece que notaram que possuíam ferramentas poderosíssimas e que nem sempre as utilizavam como parceiras, em decorrência dessas descobertas tiveram a oportunidade de fazer melhor proveito desses instrumentos.

Tive interesse em fazer uma investigação quantitativa do rendimento dos estudantes antes e depois de cursar a UC, fazendo um comparativo dos conceitos, mas, na coleta de dados, percebi que mesmo o conceito não representa fielmente o crescimento do estudante, são muitas as variáveis que interferem. A melhora qualitativa, neste caso, nem sempre aparece no dado quantitativo, ele pode não expressar as minúcias da evolução no processo, por

isso decidi engavetar, naquele momento, minhas intenções. Como discurso e crença, alerto os estudantes sobre a importância de analisar seu progresso em autoavaliação, primando pelo autoconhecimento, pois o dado numérico, a opinião do outro, é algo a se considerar, mas não capta as transformações reais e nem enxerga verdadeiramente os pontos que precisam ser melhorados.

Considerações finais

No início, confesso que fiquei um pouco insegura, sabia da importância dos estudos sobre aprendizagem, mas não estava certa da adesão e se realmente os ganhos seriam creditados. Lembro que, nas duas primeiras turmas, nas aulas iniciais, a hesitação era constante, atuava em salas improvisadas e precisava fazer ajustes no planejamento. Essa inquietação só foi minimizada no desenrolar do semestre, pois, apesar dos percalços, os estudantes relatavam muita coisa boa vinda da UC. Com isso fui ganhando mais confiança, parecia estar no caminho certo. Atualmente, não tenho mais problemas de ordem estrutural, mas algumas preocupações ainda me perseguem.

Nessa revisita que tenho feito aos estudos sobre aprendizagem, novamente sou beneficiada, pois estava há 20 anos atuando confortavelmente no ensino fundamental 1 e 2 e, com o ingresso em outro segmento, careço de, constantemente, reaprender, fazer descobertas, desenvolver um novo vocabulário, construir uma nova identidade. O aprendizado tem sido contínuo e ter consciência de como é este processo certamente colabora para que eu não desista diante dos desafios que surgem.

Nunca fui avessa à diversidade, pelo contrário ela sempre me atraiu. Atuar em um universo humano tão diverso é complexo, mas não configura como grande problema, pois a relação entre os estudantes nas turmas multietárias, multisseriadas, multicursos, multissocial... “multimulti” é muito enriquecedora. A todo momento, defronta-se com novas experiências, enxerga-se pelo prisma de outras visões e aprende-se tendo por base diversas perspectivas. Isso é maravilhoso!

Os estudantes atendidos até o momento não demonstraram insatisfação à proposta, mas houve alguns que não computaram a carga horária da UC, por não atender aos critérios mínimos. Os principais objetivos da UC referem-se a processos mentais, são subjetivos e não temos como mensurá-los, portanto avalia-se o que é passível de observação. Quando disse que o reconhecimento da relevância da proposta esteve próximo à unanimidade, referi-me a indicações de sua contribuição à aprendizagem.

Concluindo este modesto relato de experiência, gostaria de compartilhar uma fala que é muito recorrente nesta UC: “professora todo aluno devia saber disso”, que me servirá de apelo àqueles que atuam no magistério. Se souber como se dá o processo de aprendizagem, dissemine esse conhecimento. Seus alunos terão as chances de aprender aumentadas. E, se não souber, busque referências, estude sobre o assunto, muna-se, essa bagagem lhe será muito útil. Tem um ditado popular que diz que “viver é aprender”, portanto, aprenda a aprender e viverá muito melhor.

Referências

ANTUNES, C. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. v. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. V.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p.

CLAXTON, G. **O Desafio de Aprender ao Longo da Vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELORS, J. (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: A teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar nossas ideias e as dos outros**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IFPR - Instituto Federal do Paraná. **Projeto do Curso de Ensino Médio Integrado de Comunicação e Informação, Produção Alimentícia e Controle e Processos Industriais - Campus Jacarezinho**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Pró-Reitoria De Ensino. Curitiba, 2015.

_____. **Editais Nº 011/2017** – Disponível em <http://concursos.funtefpr.org.br/ifpr2018/M%C3%89DIO%20EDITAL%2011_28.08.2017_Publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MEIRIEU, P. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1984.

PORTILHO, E. **Como se aprende?** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

WILLINGHAM, D. T. **Porque os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. Porto Alegre: Artmed, 2011.

10 “VOCÊ É LIVRE!”: RELATO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LIBERTÁRIA

Carla Drielly dos Santos Teixeira¹

“A educação é política e a política tem *educabilidade*”
Paulo Freire em *Medo e Ousadia*.

É preciso extinguir a cultura do silêncio e a política do terror que permeiam as relações entre professor e estudante. Por coerência a esta máxima, quando o estudante pergunta a mim se ele pode tomar determinada decisão sobre os mais variados assuntos do cotidiano escolar, respondo: “Você é livre!” O trabalho docente, como todo mundo sabe, não é um meio para tornar-se rico ou famoso. Transformar-se é um desafio que ultrapassa os aportes teóricos e, muitas vezes, recai sobre o receio e até o constrangimento que muitos professores sentem ao reaprender diante dos estudantes.

Em conversas com colegas professores, concluímos que não é espontâneo trabalhar com o *Novo Currículo e Método de Unidades Curriculares*, forma na qual está estruturado o Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *campus* Jacarezinho. Somos profissionais formados à moda antiga, ou seja, fomos encarcerados às disciplinas escolares e grades curriculares, em um ambiente educacional que mais parecia uma prisão. Isso somado ao método tradicional de ensino, uma “concepção bancária” de educação, cujo objetivo é depositar conteúdos, transferir, transmitir valores e conhecimentos. Método este que só pode funcionar amparado pela aterrorizante “cultura do silêncio”, que contribui à manutenção da sociedade opressora e sectária. Assim, o educador pensa, o educando é pensado; o educador disciplina,

¹ Mestra em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Graduada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professora Substituta no Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: carladrielly_pp@hotmail.com

o educando é disciplinado; o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem (FREIRE, 2013, p. 79-82).

O método “bancário” de educação mostrou-se bastante eficiente à formação dos chamados “deficientes cívicos”², sujeitos desprovidos da dedicação e fidelidade para com o interesse público, formados por um ensino reduzido a um saber prático, a um simples processo de treinamento que visa a instrumentalização das pessoas. “Deficientes cívicos” estes que nas últimas cinco décadas foram amparados pela ideologia fatalista neoliberal³, que orienta a opressão e garante a manutenção do *status quo*. As Unidades Curriculares (UC) colocam fim ao currículo formado por disciplinas. É o início da educação que visa a conscientização e evita os fanatismos limitantes da capacidade de pensamento crítico. O protagonismo do estudante é o primeiro passo para atingir a consciência crítica, tão necessária ao exercício do civismo e da cidadania. Aos professores é colocada uma oportunidade para (re)formar-se, seja em relação aos conteúdos ministrados, seja aos métodos pedagógicos empregados em sala de aula. O docente está, constantemente, sendo retirado de sua zona de conforto.

Nessa nova conjuntura, muitos desafios se impõem: como montar o Plano de Ensino de uma UC? Qual nome lhe atribuir? Quais conteúdos ministrar em sala de aula? Como lidar com uma turma multietária? Quais teorias e práticas empregar? Não havia um livro didático indicando o caminho. Era impositivo reinventar-me enquanto docente. Adiante, segue o relato de parte deste processo que jamais se encerra.

Esta reflexão está dividida em três partes. A primeira trata dos aspectos teóricos que guiaram a atividade docente; a segunda cuida da experiência na UC “*História da Mídia: do papel ao plim=plim*”; e a terceira, por sua vez, trata da UC “*Ilusões Perdidas: revoluções e ideologias de esquerda*”. Ambas UC semestrais, ministradas duas vezes no ano de 2017.

² SANTOS, Milton. *Os deficientes cívicos*. Folha de S. Paulo, 1999. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 26 fev. 2018.

³ É a negação do sonho, da utopia. A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. (FREIRE, 1996, p. 10).

Considerações teórico metodológicas

Considerar minha experiência discente foi importante à execução da atividade docente. Apesar de uma formação pautada em um modelo hoje ultrapassado, a educação teve um papel libertador em minha vida e assim eu gostaria que fosse aos estudantes.

No processo pedagógico de ensino-aprendizagem, é muito importante não confundir autoridade com autoritarismo, liberdade com licenciosidade. A autonomia deve ocupar o espaço da dependência para que a liberdade seja praticada. Esta, por sua vez, amadurece em confronto com outras liberdades que lhe impõem um limite (FREIRE, 1996).

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como sua liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais (FREIRE, 1996, p. 51).

Não é possível viver a eticidade sem liberdade, tampouco a liberdade sem risco. O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente for assumindo a responsabilidade por suas ações (FREIRE, 1996, p. 57). A melhor maneira de lutar pela ética é vivê-la e testemunhá-la aos educandos, o que pode ser entrevisto na maneira de tratar os conteúdos em sala de aula, no modo como é citado um autor de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 1996). Como educadora democrática, devo respeitar a liberdade dos alunos, com quem discuto as minhas posições e, muitas vezes, aceito revê-las. A autonomia constitui-se a partir de outras experiências tomadas, acertos e erros, que vão moldar o ser autônomo que se forma e reforma todos os dias. Este constitui um processo permanente de superação da ignorância e reafirmação da liberdade.

Por sua vez, o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre a autoridade e a liberdade. Estas últimas precisam se afirmar e preservar enquanto elas mesmas, ou seja, no respeito mútuo (FREIRE, 1996). Deste modo, substituir o medo pelo respeito, o fatalismo pela utopia, a meritocracia excludente pela solidariedade agregadora. No papel de docente, não

vejo como é possível orgulhar-me por reprovar estudantes ou levá-los ao cansaço intelectual e sofrimento emocional exigindo inúmeras atividades. Isso em nada contribui à formação da vida laboral ou plena do sujeito. Ao contrário, fomenta a cultura meritocrática da exclusão, tão eficiente à manutenção do *status quo* que transforma oprimidos em opressores, enquanto asfixia a liberdade de pensar e agir. É necessário ter rigor metódico, jamais assumir o papel de opressor. O docente precisa ser generoso e humilde em seu ofício, ciente de que a experiência em sala de aula é uma ótima oportunidade para rever e reformular os seus conhecimentos.

O educador democrático não deve furtar-se ao dever de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade. Uma de suas tarefas primordiais consiste em trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. A atividade docente consiste, portanto, no ato de “ensinar a pensar certo”. Pensar certo, por sua vez, é não estar demasiadamente certo de sua certeza, portanto, sempre disposto a reformular seus saberes à luz da crítica (FREIRE, 1996).

O diálogo é parte da própria natureza histórica dos seres humanos, uma exigência existencial. Não há como extingui-lo da sala de aula, modo como se faz na educação bancária. Os alunos têm muito a dizer. É preciso ouvi-los, considerar seus receios, suas aspirações, respeitar o direito à fala. Ao mesmo tempo, questionar sua submissão, estimular a tolerância e fomentar a consciência crítica para que atinjam, cada um a seu tempo, a curiosidade epistemológica.

O estímulo à participação crítica dos alunos na educação, seja em relação aos temas tratados durante a aula ou aos métodos avaliativos, contribui para que o professor compreenda qual a melhor maneira de tratar o conteúdo programático em sala de aula. Assim, o educador forma e reforma o aluno e a si mesmo como seres inconclusos que são, em constante busca e transformação. O professor refaz a sua cognoscibilidade através da cognoscibilidade dos educandos. Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua

compreensão crítica (FREIRE, 1986). O diálogo é a relação epistemológica que permite esse processo.

A relação docente-discente faz-se inerente à construção do conhecimento. Os educandos não aprendem com o educador, mas ambos aprendem juntos, praticando o pensamento crítico e a liberdade ética. Apenas assim podemos falar realmente de saber ensinado em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, quando aplico uma avaliação e a maior parte da turma tem um desempenho abaixo do esperado, entendo que o problema está na minha forma de avaliação, não apenas no desempenho dos estudantes. É preciso descobrir quais foram as dificuldades encontradas e buscar superá-las. Se necessário for, adaptar o método de avaliação. Há alunos que são excelentes oradores e péssimos no exercício da gramática. Não convém puni-los por suas dificuldades, exigindo um desempenho nivelado com o restante dos colegas, mas estimulá-los a suplantar as adversidades e vencer o medo.

A inconclusão do ser humano o insere no permanente movimento de procura. Formar é muito mais do que treinar o educando ao desempenho de destrezas. Praticar a ética em sala de aula é incorporá-la ao cotidiano e vivê-la. Não há como ser ético em classe, como docente, se em minha vida pessoal não buscar praticar e aperfeiçoar o exercício ético. Criticar jamais deve significar mentir por predileção. É preciso honestidade intelectual e preparo científico, por parte do educador, para garantir sua retidão ética. O respeito e a coerência garantem que opiniões antagônicas sejam apreciadas com respeito e lealdade. O exercício da tolerância é parte fundamental desse processo.

As diferentes compreensões de mundo, quando em confronto, proporcionam o crescimento pessoal e o (re)formar do sujeito. Quando travo uma discussão com um colega, cuja tese coloca-se em oposição à minha, seguramente buscarei todos os argumentos para dissuadi-lo. Todavia, o exercício de ouvir e respeitar a fala do outro garante a não rigidez do pensamento. O debate proporciona reflexões por tratar de uma percepção de mundo que é do outro, estas, por sua vez, transformam-nos enquanto sujeito, na permanente busca do ser inconcluso. Ciente de minha inconclusão e comprometida com o

Pensar Certo, jamais posso fechar-me às opiniões antagônicas, pelo contrário, devo atentar-me a essas e buscar reformular minhas opiniões ou reafirmá-las, sempre à luz da crítica, da generosidade e do respeito. De acordo com Freire (2013), como ser inconcluso que sou, não desejo outra coisa senão a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens. Assim, quanto mais me entrego à experiência de lidar com as diferenças, praticando a tolerância e o respeito, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 1996).

O diálogo entre educador e educando deve se dar dentro de um programa ou contexto. O momento de busca pelo tema gerador é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É quando se realiza a investigação do que pode ser chamado de *universo temático* ou o conjunto de seus *temas geradores*. Os temas chamam-se geradores pois, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas (FREIRE, 2013).

O professor deve orientar a discussão e mediar a tensão permanente entre liberdade e autoridade, no exercício constante de aprendizagem da autodisciplina. Dialogar é superar as dificuldades por meio do amor e da humildade. É ter fé nos homens:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. [...]. Não há também diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 2013, p. 112).

O educador libertador deve respeitar a opção dos estudantes e, por meio do diálogo, reconhecer suas metas. Muitos desejam uma aula tradicional. A execução do método desejado deve ser realizada, mas não sem questionar ou tentar desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes (FREIRE, 1986).

O ser humano dialógico é crítico, sabe que o poder de fazer e transformar é um poder que lhe é inerente e que a alienação contribui para a deterioração desse exercício reformador. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo estabelece uma relação horizontal, em que a *confiança* de um

polo no outro é consequência óbvia. O diálogo verdadeiro estimula o pensar crítico e este, por sua vez, importa-se constantemente com a transformação permanente da realidade e a humanização dos homens (FREIRE, 2013).

O educador deve estimular os educandos a superar o pensamento ingênuo para atingir a consciência crítica. A superação do pensamento ingênuo é um processo particular a cada educando, não cabendo ao professor acelerá-lo, mas oferecer condições para que isso ocorra.

Os sujeitos conservadores, receosos de praticar a liberdade, dirão que os estudantes não estarão preparados ao exercício da liberdade. Esse receio oferece a dimensão desta era conservadora. Sem dúvida, o medo da transformação é o principal obstáculo a ser superado no exercício de libertação. A prática da liberdade exige ética, generosidade, humildade, respeito e pensamento crítico. O único modo de aprender a escolher é escolhendo, a autonomia constitui-se a partir de inúmeras experiências de decisão (acertadas ou não) que são tomadas ao longo da vida. A pedagogia da autonomia funda-se na experiência respeitosa da liberdade (FREIRE, 1996). Ao educador libertador cabe incentivar os educandos a assumirem, responsabilmente, suas decisões, fundamentadas em sua autonomia.

Em Busca de Temas Geradores: mídia e política

Iniciei minhas atividades docentes no *campus* de Jacarezinho, durante o segundo ano de funcionamento do novo método de UC. Estávamos todos tateando e aprendendo com os erros. Muitas aulas atribuídas a mim ainda eram do método antigo. Foi durante o primeiro semestre de trabalho que tive a oportunidade de conversar com os estudantes para entender o que eles pensavam e esperavam de uma UC.

Os acontecimentos políticos contribuíram muito para a orientação temática das UC. Não havia mais as *disciplinas* e *grades*, portanto, era possível e necessário experimentar novas possibilidades. Durante minha formação acadêmica, pesquisei a relação entre a mídia, a política e a história. Havia um material acumulado que precisava deixar a gaveta.

Sondei, junto aos alunos, o interesse deles em cursar uma UC que tratasse do tema “meios de comunicação”. A aceitação foi rápida, assim surgiu a *UC História da Mídia: do papel ao plim plim*. Idealizei o roteiro de estudos de modo muito amplo: teria início com a invenção da prensa de Gutenberg, no século XV, e se encerraria com o advento dos meios de comunicação eletrônicos, no século XX. Cinco séculos em um semestre. Parecia um projeto megalomaníaco, mas fiquei estimulada por mirar as infinitas possibilidades que se colocavam.

Ao consultar o material acadêmico que eu havia acumulado sobre o tema, observei a predominância de um conteúdo demasiadamente denso e teórico. Não poderia tratar de assuntos técnicos e da teoria da comunicação com alunos do ensino médio. Digo que até poderia, mas em uma outra UC, não nesta. Assim, colocou-se o primeiro desafio: tratar do tema gerador e cuidar para que o conteúdo fosse acessível ao público. Em uma UC, o professor está constantemente se renovando, exatamente pela novidade que o público representa. No método antigo, as turmas eram fixas; as UC são sempre novas. Há turmas que serão compostas por alunos detentores de um saber mais avançado, outras contarão com estudantes ainda na fase inicial de sua formação. Ao docente cabe adaptar o conteúdo ao grau de capacidade da turma, buscando, sempre, o rigor metódico e a orientação teórica que guiarão a prática pedagógica necessária ao bom desenvolvimento do conteúdo programático.

Optei por não tratar do tema *Internet*, se não por uma questão de recorte temporal, certamente por uma preferência teórica e prática. Acredito que este tema possa ser tratado em uma UC específica, dedicada à era digital. A *UC História da Mídia* cuidaria dos meios de comunicação impressos e eletrônicos, com ênfase aos periódicos (jornal, revista) e à radiodifusão (rádio e televisão).

A primeira turma a cursar essa UC contava com 45 estudantes entre 15 e 18 anos. O grupo era heterogêneo e silencioso. A participação da turma era bastante reduzida, o que me colocou a necessidade de retomar o método clássico: aula expositiva, lousa e giz, todavia, sempre questionando a relação que os estudantes mantinham com as mídias em seu cotidiano. Os alunos possuíam pouco ou nenhum contato com os meios de comunicação do século XX. Toda informação de que necessitavam era obtida através do *smartphone*. Havia certo estranhamento em relação à televisão e ao rádio. Logo, o segundo desafio fez-se

ver: como tratar com os alunos os meios de comunicação não inseridos em sua vida pessoal cotidiana? Havia dois ou três estudantes que conheciam e consumiam os conteúdos radiofônicos, mas, de modo geral, a internet e as redes sociais eram os principais meios de comunicação utilizados pelo grupo.

A partir de uma investigação, procurei mostrar como alguns fenômenos midiáticos consumidos pelos estudantes eram mais antigos do que se costuma supor. Evidenciar a relação entre séries de televisão/*streaming*, as telenovelas, as radionovelas, as histórias em capítulos nos folhetins do século XIX e o teatro foi uma das abordagens escolhidas. Assim, a aula de história tratou, primeiro, das mídias atuantes no presente para, então, relacioná-las com os meios de comunicação atuantes no passado. O objetivo era mostrar que havia uma estreita relação entre os diferentes meios que o homem desenvolveu para comunicar-se ao longo do tempo.

As aulas teóricas sobre o assunto tratavam da imprensa e da revolução de comportamento ocasionada pelo surgimento das mídias. Acontecimentos históricos como as Revoluções Burguesas, a Reforma Religiosa, o advento do vernáculo e a secularização do poder público foram explorados nesta UC sob a ótica da influência que a invenção da prensa teve para o seu desenrolar. Ademais, buscou-se compreender outras formas de comunicação presentes na vida cotidiana:

O ritual era um outro destacado meio de comunicação medieval, e se manteve firme em contextos posteriores. A importância dos rituais públicos na Europa, inclusive os celebrados em festivais, durante os mil anos que vão de 500 a 1.500, é explicada (de modo perceptível, apesar de inadequado) pelo baixo índice de letramento da época. O que não podia ser anotado devia ser lembrado, e o que devia ser lembrado devia ser apresentado de maneira fácil de se apreender. Rituais elaborados e teatrais – como a coroação de reis e a homenagem de vassalos ajoelhados em frente a seus superiores sentados – demonstravam para quem via a cena que havia ocorrido um evento importante. Transferências de terras podiam ser acompanhadas por presentes, objetos simbólicos como um pedaço de turfa ou uma espada. O rito, e seu forte componente visual, era uma forma superior de publicidade, e ainda seria na idade dos eventos televisivos, como a coroação da rainha Elisabeth II. A palavra “espetáculo”, comumente usada no século XVII, foi ressuscitada no século XX (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 21).

É preciso que a mídia seja apreciada como um sistema. Um sistema em contínua mudança, no qual elementos diversos desempenham papéis de maior

ou menor destaque (BRIGGS; BURKE, 2016, p. 15). Esta UC busca desvendar como se deram essas mudanças e de que modo foram capazes de afetar a vida cotidiana dos indivíduos. Ademais, não se pode falar em desenvolvimento dos meios de comunicação sem cuidar do processo inventivo e de aperfeiçoamento dos meios de transportes. O crescimento de um é inerente ao outro, de modo que as tecnologias desenvolvidas durante o século XIX também foram objetos de estudo do curso.

A invenção do telefone, do telégrafo, da energia elétrica e a expansão da rede ferroviária são temas discutidos nesta UC devido ao notável e reconhecido grau de transformação que o advento de tais técnicas trouxe à vida humana. Ao tratar dos meios de comunicação eletrônicos, recursos audiovisuais foram utilizados em sala de aula.

A exibição do documentário “Muito além do Cidadão Kane”⁴ foi sucedida por um debate acerca do papel assumido pelos meios de comunicação na vida cotidiana e sua capacidade de manipulação política. Em seguida, foi proposta uma atividade de pesquisa que deveria ser realizada em dupla⁵. Nesta, pedia-se que o estudante apontasse a diferença entre “Regulamentação econômica da Mídia e Censura” e expusesse sua opinião crítica a respeito dos conceitos pesquisados, defendendo uma opinião a favor a efetivação da Regulamentação econômica da mídia e da censura.

Os alunos mostraram-se bastante interessados no assunto: muitos relataram desconhecer o tema, mas estavam dispostos a descobrir mais. Essa aula desenvolveu-se a partir da problemática acerca do interesse econômico que toca os conglomerados de comunicação. O objetivo da aula era problematizar a confusão propositalmente ocasionada pelos grandes órgãos de imprensa: o quiproquó entre regulamentação econômica dos meios de comunicação e censura. Definir o que é cada conceito e entender sua aplicabilidade foi um importante exercício crítico praticado durante essa aula. Os estudantes mostraram-se interessados no tema e conscientes de sua importância à vida cotidiana.

⁴ **Além do cidadão Kane.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=049U7TjOjSA>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

⁵ Anexo I.

A última atividade avaliativa consistiu numa pesquisa realizada em jornais e revistas. Seu exercício deu-se em sala de aula, sob minha orientação e supervisão. Para tanto, houve duas aulas em que nos debruçamos à teoria e aos saberes críticos necessários para desvendar a ideologia por trás dos meios de comunicação. Após dias praticando o pensamento crítico, estava na hora de desvendar as intenções não ditas, “entre-vistas”, presentes no conteúdo veiculado pela grande imprensa. Para tanto, utilizamo-nos da teoria de Roger Chartier (1988), empregando os conceitos de “representação” e “apropriação”, elaborados para o desenvolvimento de uma história social da cultura.

Zicman (1981, p. 89) considera que, nas relações entre história e imprensa, devem ser sublinhadas as seguintes vertentes interpretativas: a “história da imprensa” e a “história através da imprensa”.

Indicações metodológicas elaboradas por Pierre Albert, citadas e aceitas por Zicmam (1981, p. 91), também foram empregadas ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Albert assevera que devem ser consideradas, no estudo da imprensa, três dimensões: “atrás do jornal”, “dentro do jornal” e, por fim, “em frente ao jornal”. Estas três dimensões definem dois amplos tipos de análise, quais sejam: a caracterização geral dos jornais consultados e a análise de conteúdos do discurso da imprensa. Portanto, esses dois tipos de análise ocupam-se com a forma e o conteúdo da imprensa, os quais são os dois elementos constitutivos da natureza propriamente da imprensa e seguem em relações de interdependência e de interdeterminação.

A atividade foi desenvolvida em grupos de três ou quatro integrantes. Os estudantes escolheram dois temas (Política Nacional, Esporte, Cultura, Lazer, Economia etc.) e realizaram a pesquisa em jornais ou revistas diferentes. O objetivo, ao trabalhar com distintos meios de comunicação, era compreender a diferença de posição que havia entre um órgão de imprensa e outro. Para tanto, utilizamos jornais (*Folha de Londrina*, *Agora S. Paulo*) e Revistas (*Carta Capital* e *Revista Veja*). Os alunos deveriam compreender como cada órgão de imprensa abordava o tema escolhido, quais posições e interesses defendiam. O exercício foi realizado durante duas aulas. Ao final, um texto escrito foi entregue. Neste, os alunos relatavam a natureza do periódico utilizado na pesquisa, o tratamento dispensado ao tema pesquisado e os interesses subentendidos em suas

publicações, de acordo com as indicações metodológicas citadas acima e tratadas em aula. O exercício crítico atraiu os alunos e a adesão à atividade foi praticada por todos os estudantes que frequentavam a UC.

Ao fim do curso, recolhendo as impressões dos estudantes, alguns sugeriram que esta atividade fosse realizada contando com maior número de aulas e, assim, houvesse tempo para debater em sala os resultados da pesquisa.

Para o semestre seguinte, decidi que dedicaria ao menos quatro aulas à pesquisa e debate. A segunda turma que frequentou este curso era notavelmente menor, contava com 25 alunos⁶, de faixa etária entre 15 e 16 anos. A atividade prática, como sugerida pelos alunos do semestre anterior, teve seu tempo de exercício ampliado em detrimento à História da Imprensa. Os debates em sala de aula contribuíram substancialmente para o crescimento crítico dos alunos, que a cada aula mostravam-se mais atentos aos esquemas visuais e técnicos utilizados pelos jornais e revistas em suas publicações. O texto escrito foi suprimido e optamos por cartazes, confeccionados pelos próprios estudantes, que foram pregados pelos murais. O objetivo era divulgar ao restante dos alunos da escola os resultados obtidos com o trabalho. O cartaz trouxe uma aparência mais dinâmica e menos maçante que o texto impresso, por contar com figuras, textos e linhas de divisões.

Esta UC está em permanente estado de (re)construção (...) *ad infinitum*.

O Protagonismo do Estudante: resgatando ilusões perdidas

Dialogar com os alunos foi fundamental para orientar a feitura do trabalho docente. O momento político era quente: o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff havia sido aprovado e estavam todos ansiosos por entender o que estava acontecendo. Muitos estudantes perguntavam-me o que era ser de “Direita” e “Esquerda”, o que significava “Comunismo” e “Socialismo”. As perguntas estouravam de todos os lados e eu nem sempre me sentia apta a respondê-las. Como professora, compreendo minhas possibilidades e limitações.

⁶ Após a experiência do semestre anterior, o número máximo de vagas desta UC foi reduzido de 45 para 35, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Tais questões também me ocorriam e assim percebi a necessidade de estudar esses temas.

Assim surgiu a UC *Ilusões Perdidas: Revoluções e Ideologias de Esquerda*. O método já contava com a UC *Revoluções Burguesas*, posteriormente ministrada por mim, de modo que uma tornou-se complemento da outra.

A UC *Revoluções Burguesas* contava com um Plano de Ensino que trata dos movimentos que transformaram o cenário político, econômico, cultural e social da Europa Moderna; o fim das Monarquias Absolutistas e a formação dos Estados Nacionais Europeus; o surgimento das ideias liberais e do sistema capitalista. Preparar-me para ministrar esta UC favoreceu significativamente a elaboração da UC *Ilusões Perdidas*.

Cheguei, no primeiro dia de aula, na sala de *Ilusões Perdidas*. A lista de chamada indicava 45 alunos, mas pareciam 130. Lotada de estudantes entre 15 e 19 anos e seus olhos mirando qual seria o próximo movimento. A primeira atitude foi desenfileirá-los. Optamos por um círculo que não respeitava as regras da geometria, tendo em vista que havia estudantes sentados no chão. Não por falta de cadeiras, mas porque eles assim sentiam-se mais à vontade no verão do Norte do Paraná. A aula teve início com uma conversa sobre suas expectativas em relação a esta UC e o conteúdo que haveria de ser proposto. A certa altura da aula, perguntei: “– Quem aqui é de Esquerda, levante a mão”.

Silêncio. Todos mudos e paralisados.

Os estudantes não sabiam o que significava aquela pergunta, portanto, não poderiam manifestar-se a respeito. Para essa aula, eu havia preparado a exibição de um vídeo em que o filósofo Gilles Deleuze⁷ discute o que é *Ser de Esquerda*. Para Deleuze, *ser de esquerda* é uma questão de percepção, é um importar-se com o outro, entender que as questões da África são tão importantes quanto os problemas do próprio bairro.

O vídeo, exibido em francês, com legendas em português, não foi de difícil compreensão aos estudantes. Estes logo começaram a perceber-se orientados por essa percepção de mundo. Muitos ali defendiam o fim do preconceito racial, a extinção da homofobia e do machismo, o fim da exploração, temas sensíveis que os colocavam, inequivocamente, à esquerda do mundo

⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PhaXwi38Cps>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

capitalista. É importante apontar que os Institutos Federais são frutos de políticas direcionadas a ações afirmativas, ou seja, somos uma escola de cotas. Muitos dos nossos alunos vivenciam diariamente as mesmas dificuldades para manterem-se na escola (falta de incentivo moral, social, econômico, racial e/ou financeiro), o que os torna notavelmente solidários e conscientes do espaço que ocupam.

A discussão alongou-se por mais algum tempo, a aula de 90 minutos passou rapidamente. Encerramos o momento com a música *Ideologia*, do Cazusa, após uma breve exposição sobre as consequências que a queda do muro de Berlim trouxe às lutas ideológicas durante o final do século XX. Combinamos que estudaríamos o livro *Manifesto Comunista* (MARX; ENGELS; 1848). Ali estava eu, historiadora, aventurando-me pelas veredas da Ciência Política. Pois bem, eu aceitava o desafio e estava estimulada a realizá-lo.

As aulas seguintes foram expositivas e sem grandes novidades pedagógicas. Se no primeiro dia utilizei largamente o audiovisual como recurso, as aulas seguintes foram a tradicional teoria.

Penso que foi tão tradicional que, a partir do quarto encontro, os próprios estudantes optaram por não mais sentarem-se em círculo. As aulas giravam em torno de temas como: Proletários e Burgueses, Comunismo, Socialismo Reacionário, Socialismo Utópico, Consciência de Classe e Luta de Classes. Apesar do intenso conteúdo teórico, a participação dos estudantes era fundamental. A todo momento eles eram convidados a refletir sobre questões que envolviam o seu cotidiano: “Quem aqui é burguês?” “Quem aqui é Proletário?”; “Qual é o interesse da burguesia?”; “Qual é o interesse do Proletariado?”. Essas questões agitavam a aula e avolumavam as discussões. Havia profícuos momentos em que, amparados por suas crenças e aspirações, os estudantes discutiam entre si qual seria a melhor solução para suprimir as desigualdades e dificuldades impostas pelo sistema capitalista. Sim, eram alunos do ensino médio pensando sobre os problemas do sistema econômico, ganhando a dimensão de seu papel no mundo.

O tema seguinte foi “Anarquismo”. Estudamos autores como Pierre Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin e Emma Goldman. Após duas aulas, nos dedicamos a compreender o movimento revolucionário conhecido como *Comuna*

de Paris, evento que uniu Comunistas e Anarquistas, em 1871. A ideia proposta era entender como os autores apontavam as teorias e como estas guiavam as ações práticas dos movimentos revolucionários.

Ao fim do primeiro bimestre, cheguei em sala com uma atividade avaliativa não comunicada previamente, vulgo “prova surpresa”. A questão pedia que os alunos relacionassem, em até 30 linhas, o conteúdo de o *Manifesto Comunista* e as ideias anarquistas com o movimento operário ocorrido na França. A consulta ao caderno era livre e o diálogo entre a turma, também, todavia, a prova deveria ser entregue individualmente. Os estudantes ficaram inseguros, o que resultou no péssimo desempenho da turma. A dificuldade que os alunos têm para escrever mostrou-se evidente. Apenas metade da turma entregou-me a prova. Desse conjunto, somente um terço atingiu o desempenho adequado. O restante era fragmentos de rabiscos e intenções de escrita não consolidadas.

A aula seguinte foi dedicada ao diagnóstico. Conversamos sobre as dificuldades encontradas e as possibilidades para solucionar os problemas. Devido ao péssimo desempenho da turma, não atribuí conceitos às provas, apenas anotei em minha lista os alunos que haviam entregado a atividade e considerei necessária uma segunda avaliação. Os alunos sugeriram que constasse na avaliação seguinte questões de múltipla escolha, não apenas dissertativas. Chegamos a um acordo: a próxima prova teria questões de múltipla escolha e dissertativas, todavia, estas últimas teriam peso maior durante a correção. Demos continuidade ao conteúdo proposto. O próximo tema era a Revolução Russa.

Durante algumas aulas, tratamos das aspirações dos trabalhadores russos, que naquele momento lutavam pela jornada de oito horas de trabalho, aumento de salários e eram favoráveis à diminuição das diferenças salariais (FERRO, 1974, p. 41-42). Tais demandas, que foram conquistadas, estavam sendo atacadas pelo temeroso governo, que se instalou na República pós-*impeachment*, através da “Reforma Trabalhista”⁸. Todos ali eram filhos de trabalhadores e logo começamos a discutir problemas e soluções a respeito da

⁸ Trata-se do **PLC 38/2017**, que alterou a Consolidação das Leis Trabalhistas e flexibilizou as relações de trabalho. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2017/07/13/veja-a-integra-do-projeto-que-foi-aprovado>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

legislação que diretamente nos atingia. O interesse pelo funcionamento da máquina pública aumentava tanto mais quanto descobríamos sua importância em nossa vida cotidiana.

Não demorou muito para que os alunos compreendessem: as questões que permeavam o início do século XX estavam mais vivas do que nunca em nosso século XXI. A História é uma ciência que transita do passado para o presente. Se o estudo de história não contribuir à reflexão e à elucidação das questões atuais, de nada serve debruçar-se sobre os mortos. A crítica mostra-se um ingrediente indispensável à feitura da análise. Era isso que praticávamos em sala de aula, os alunos e eu: olhávamos para o passado munidos da lente crítica que não nos deixava embriagar pela paixão das ideologias e o fanatismo das certezas. Debruçados sobre a teoria para entender o passado, o presente, e aspirar ao futuro a partir de uma consciência crítica. Os estudantes aprendiam comigo e eu aprendia com eles em um processo dialético que nos formava e reformava.

A última avaliação foi marcada com um mês de antecedência. Orientei aos estudantes que fizessem uma “cola” de até duas laudas. Tratava-se de um resumo do conteúdo, feito por eles, de próprio punho, que poderia ser utilizado durante a prova. Os resultados finais mostraram uma notável melhora no desempenho acadêmico dos estudantes, apesar de algumas inevitáveis reprovadas. Todavia, é preciso ponderar que a sala de aula numerosa dificultou o processo de ensino-aprendizagem, houve evasão e muitos estudantes não apareceram para realizar a avaliação final.

Para o semestre seguinte, ponderei que era necessário mudar a metodologia. Menos aulas expositivas e mais participação do aluno. Ampliei o conteúdo, para tratar de eventos históricos que não foram abordados durante o primeiro semestre, e dividi os seminários que deveriam ser realizados em grupos. Além dos conteúdos já citados anteriormente, este curso cuidou de eventos históricos como a Primavera dos Povos, de 1848; a Revolução Chinesa, de 1949; a Revolução Cubana, de 1959; Guerrilha e Resistência política durante a Ditadura Civil-Militar, marcando a diferença entre guerrilheiro e delinquente.

O primeiro dia de aula foi dedicado à apresentação da proposta, logo aceita pelos estudantes. A turma era de alunos jovens, entre 15 e 16 anos.

Tratava-se de um grupo de 35 alunos⁹. Os estudantes conversavam bastante entre si, alguns eram desenvoltos e possuíam boa retórica. Logo nos entendemos nos diálogos e questionamentos que ferviam nossas cabeças sempre aprendizes. Não demorou para que os estudantes incorporassem ao vocabulário termos como “modo de produção” ou “acumulação” e “mais-valia”. O rigor teórico orientava o diálogo que, por sua vez, ampliava a compreensão de mundo que tínhamos.

Os seminários foram experiências que renderam frutos doces e amargos. Havia estudantes que não suportavam a ideia de expor-se em frente à turma, falando para os colegas. Outros, por sua vez, extrapolavam o tempo de exposição, tamanho o entusiasmo com o tema apresentado e a capacidade de oratória. Mantive as aulas expositivas intercaladas aos seminários, o que resultou em boas discussões.

Após os seminários, houve uma avaliação final¹⁰. Utilizei uma “questão-bônus”¹¹ para fins de diagnóstico do curso. O desempenho dos estudantes foi satisfatório. As inevitáveis reprovadas se deram por motivo de evasão, mas estas constituíram percentual significativamente inferior ao semestre anterior. Reduzir o número de estudantes por sala conferiu resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, para o próximo semestre penso em novas alterações para esta UC. O eixo temático é amplo, transita entre a História, Filosofia, Geografia, Ciência Política, Ciências Econômicas e Sociais, o que permite uma série de abordagens ao assunto. Não arrisco dizer aqui sobre as possibilidades futuras. Essas serão tema de um outro relato.

Considerações finais

⁹ Após a experiência do semestre anterior, o número máximo de vagas desta UC foi reduzido de 45 para 35, visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

¹⁰ Anexo II.

¹¹ Resposta optativa. Esta questão não onera o estudante. Se ele responder, conta positivamente no desempenho final. Deixar de responder não o prejudica.

Trabalhar com as UC implica muitos desafios, alguns aqui expostos. Por tratar de eixos temáticos, seu trabalho de reformulação é permanente, exigindo do professor ocupado com a educação libertadora o constante exercício de formar e reformar a si e ao outro, em conjunto. O caráter não espontâneo de atuação, citado no início do relato, fica evidente em práticas pedagógicas como aula expositiva e prova, tão comuns à pedagogia do milênio passado. Esta situação pode ser transformada a partir da experiência e do comprometimento com o Pensar Certo. O erro maior é temer a crítica e absolutizar pontos de vista. Por isso o diálogo com os estudantes e o rigor teórico-metodológico são partes fundamentais desse processo que insere o educador na constante busca do ser inconcluso.

Referências

Além do cidadão Kane. Direção e Produção de Simon Hartog. Reino Unido: BBC, 1993. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=049U7TjOjSA>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei Complementar 38/2017, de 07 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis Trabalhistas e flexibiliza as relações de trabalho. Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2017/07/13/veja-a-integra-do-projeto-que-foi-aprovado>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma História social da mídia.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CHARTIER, R. **A História Cultural:** entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista.** São Paulo: Boitempo, 1998.

SANTOS, M. **Os deficientes cívicos.** Folha de S. Paulo, 1999. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_3_9.htm>. Acesso em: 26 jan. 2018.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZICMAN, R. B. História através da imprensa - algumas considerações metodológicas. **Projeto História**, n. 4. São Paulo: PUC, 1981.

ANEXO I

Atividade – UC – História da Mídia: do papel ao plim plim

O que é **regulamentação econômica da mídia**?

O que é **Censura**?

Diferencie: regulamentação econômica e censura. Exponha sua opinião **crítica** sobre os conceitos pesquisados.

Você é a favor da regulamentação econômica? Explique.

Você é a favor da censura? Explique.

Cite as referências bibliográficas utilizadas.

ANEXO II

IFPR, Campus Jacarezinho

UC – Ilusões Perdidas: revoluções e ideologias de esquerda

Professora Carla Teixeira

“De agora em diante

Temeremos mais a miséria do que a morte.”

Bertold Brecht

Nome: _____ **Ano de Ingresso:** _____

1. Considere o quadro abaixo:

	1	2	3
Estado	Manutenção do Estado	Manutenção do Estado, porém sob o controle dos operários e só durante certo tempo	Abolição do Estado
Propriedade	Superação do capitalismo através de reforma	Extinção da propriedade privada dos meios de produção e criação de formas coletivas de propriedade	Abolição da propriedade privada
Capitalismo		Crítica científica do sistema capitalista para sua extinção	Extinção da sociedade capitalista
Organização e/ou ação dos trabalhadores	Trabalhadores organizados em cooperativas autogeridas	Revolução proletária	Pequenas comunidades autônomas

1. As colunas 1, 2 e 3 do quadro referem-se às principais características das correntes ideológicas que surgiram na Europa, no século XIX, e identificam, respectivamente, as teorias do

- (A) – Anarquismo, do Comunismo e do Socialismo utópico.
- (B) – Comunismo utópico, do Anarquismo e do Marxismo.
- (C) – Marxismo, do Socialismo utópico e do Anarquismo.
- (D) – Socialismo utópico, do Marxismo e do Anarquismo.
- (E) – Comunismo, do Anarquismo e do Marxismo utópico.

2. Para Marx, o **capital** era o principal ponto a ser investigado para que fosse possível entender as mudanças sociais que surgem em um dado momento.

Entende-se por capital:

- (A) – A mais-valia absoluta.
- (B) – Qualquer bem que possa ser investido para gerar mais lucro.
- (C) – O sistema econômico que surgia naquele momento.
- (D) – O sistema de exploração do homem pelo homem.

3. Relacione o *Manifesto Comunista* (1848), a *Comuna de Paris* (1871) e a *Revolução Russa* (1917), destacando as aproximações e os distanciamentos, práticos e teóricos, entre os eventos em questão. A partir de uma **análise crítica**, aponte o legado destes aos dias atuais. Máx. 20 Linhas.

5. Defina: **ANARQUISMO**. Aponte quais foram os principais pensadores desse movimento e sua importância no desenrolar dos eventos citados na questão anterior. Destaque o anarquismo enquanto atuação política e existência ideológica. Máx. 10 Linhas

QUESTÃO BÔNUS: Descreva como a *Unidade Curricular Ilusões Perdidas* contribuiu (ou não!) a sua formação escolar e pessoal.

11 LIBERTAR, DEBATER, DISSERTAR: PONDERAÇÕES SOBRE UMA UNIDADE CURRICULAR

*David José de Andrade Silva*¹

A mudança de perspectiva ocorrida no *Campus* Jacarezinho, em 2015, representa uma virada de paradigma educacional não somente no campo curricular, mas, principalmente, em todas as transformações que ocorreram decorrentes da “troca de lentes” para enxergar a realidade, como a adoção de uma nova concepção de gestão pedagógico-acadêmica (novos processos de ambientação e acompanhamento de estudantes) e a ampliação da liberdade para os docentes construírem propostas metodológicas conforme suas afinidades teórico-práticas.

Nesse contexto, considerando a organização da área de Linguagens e Códigos, no sentido de atender os objetivos e objetos de aprendizagem propostos pela matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o presente relato de experiência tem por objetivo descrever alguns eventos e questões concernentes à unidade curricular (doravante UC ou simplesmente “unidade”) “Leitura, interpretação e produção de textos dissertativos”, que foi ofertada em duas oportunidades até o presente momento, sendo a primeira edição no segundo semestre de 2016 e a segunda edição no primeiro semestre de 2017.

A UC em tela tem como objetivo o aperfeiçoamento dos discentes em construir uma boa argumentação para defender uma tese, um ponto de vista. Embora o texto dissertativo seja trabalhado majoritariamente nas escolas para a produção escrita voltada para vestibulares e concursos, essa UC, em sua proposta metodológica, parte da oralidade para chegar ao texto escrito por meio do debate. Outro diferencial é a escolha dos temas, os quais são propostos pelos

¹ Doutorando e mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: david.silva@ifpr.edu.br

próprios estudantes ao final de cada aula e decididos por votação direta quando há mais de uma proposta. Portanto, será possível verificar, dentro de um universo restrito e particular, mas interpelado constantemente pelas pautas propagadas pelas mídias de massa (principalmente digitais), quais são as questões que despertam o interesse dos estudantes em debater. Obviamente que, em se tratando de adolescentes, nem sempre os temas versavam sobre assuntos, digamos, sérios, o que também é um efeito da liberdade em poder propor o que quiser.

A organização do relato iniciará por uma breve caracterização de cada turma, passando pela descrição da experiência, seguida da avaliação da UC e, por fim, as considerações finais.

Os perfis das turmas

Faz-se necessário pontuar algumas características do próprio Instituto Federal do Paraná (IFPR) e do currículo novo do *Campus Jacarezinho* antes de adentrar no perfil das turmas, pois a construção delas, após seis semestres de funcionamento, seguem uma lógica de previsibilidade, um padrão de perfil socioeconômico e uma faixa etária.

O IFPR, alinhado às políticas de inclusão educacional e social do período pré-golpista², destina 80% (oitenta por cento) das vagas de todos os seus cursos para candidatos negros, pardos, indígenas e egressos de escolas públicas, além da reserva para pessoas com deficiência física. Logo, em termos socioeconômicos, considerando que o *Campus Jacarezinho* atende municípios de pequeno porte e com profundas diferenças sócias, é possível dizer que, no todo, o perfil é praticamente homogêneo, sendo complementado pelos 20%³ (vinte por cento) de estudantes que não estão no rol das cotas, geralmente oriundos de instituições privadas.

² Ocorrido em 31 de agosto de 2016, quando o Senado aprovou o *impeachment* da presidenta Dilma Rouseff.

³ Percentual previsto pelo edital do processo seletivo.

No que concerne ao fluxo de matrículas nas UC⁴, faz-se necessário distinguir as unidades **inéditas** das **reofertadas**, sendo as primeiras estreantes e as segundas já em nova edição. Logo, é importante frisar que, pelo novo currículo ter sido implementado em 2015, há diferença do interesse dos estudantes conforme seu ano de ingresso. A partir de observação empírica do processo de matrículas, no qual todos os professores participam, percebe-se que os ingressantes de 2015 tendem a construir seu itinerário do semestre com unidades inéditas pelo fato de terem cursado mais comparando-se com os ingressantes de outros subsequentes. Portanto, é possível prever as UC cujas vagas se esgotarão primeiro pelo ineditismo, principalmente na área de Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Esse dado contribui para compreender, por exemplo, porque certas UC possuem majoritariamente discentes calouros ou veteranos (lembrando que, em média, a faixa etária atendida pelo Ensino Médio Integrado é entre 15 e 19 anos). Outra variável importante em relação à matrícula é o conflito do horário de oferta com UC técnicas, as quais são obrigatórias. Apesar de os estudantes poderem montar seu próprio horário, o cumprimento da carga horária referente à formação técnica prevalece sobre as outras áreas.

Destaca-se também o fato de os discentes poderem escolher o que irão estudar, o que pode gerar fenômenos, por exemplo, de alguém nunca ter feito matrícula em uma unidade voltada especificamente para produção de texto da área de Linguagens, embora possa ter produzido textos em outras áreas, como relatórios, artigos e projetos. Em adendo, faz-se necessário esclarecer que, independentemente da UC escolhida pelos estudantes, todas são divulgadas previamente com a respectiva classificação por nível de complexidade (conhecido por “indicado para”) no plano de ensino⁵, no intuito de alertar os conhecimentos prévios desejados para cursar a unidade. E, por fim, como ainda havia turmas do currículo antigo em andamento, a oferta de UC voltadas para produção de texto era restrita devido à necessidade de atendimento de carga horária para currículos diferentes, fato que também restringia as opções dos estudantes. Tendo esses pontos demarcados, vejamos a primeira turma.

⁴ Os discentes matriculam-se por Unidade Curricular semestralmente.

⁵ Documento onde estão descritas as informações sobre as unidades (ementa, conteúdo programático, objetivos, metodologia, avaliação, referências bibliográficas).

A turma do segundo semestre de 2016 era formada por 33 (trinta e três) discentes, sendo: 16 (dezesesseis) ingressantes em 2015 ou anterior⁶; 17 (dezessete) ingressantes em 2016; em termos de gênero, 12 (doze) eram do feminino e 21 (vinte e um) masculino; a faixa etária variava entre 14 e 19 anos. Sobre o *background* de cada estudante em produção de texto em unidades cursadas, a Tabela 1 ilustrará que a maior parte dos estudantes já havia cursado alguma UC relacionada à produção de texto (não necessariamente dissertativo). Faz-se necessário também destacar que quase metade dos ingressantes de 2016 não havia cursado nenhuma UC pelo pouco tempo que estavam na instituição:

Tabela 1 – UC de produção de texto cursada até o 1º Semestre de 2016

Ano de ingresso	Nenhuma	Uma	Duas	Três
2015 ou antes	1	8	5	2
2016	7	9	1	0
Total	8	17	6	2

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

Por sua vez, o grupo do primeiro semestre de 2017 era formado por 37 (trinta e sete) discentes, sendo: 8 (oito) ingressantes em 2015 ou anterior; 15 (quinze) ingressantes em 2016; 14 (quatorze) recém ingressados em 2017; em termos de gênero, 16 (dezesesseis) eram do feminino e 21 (vinte e um) masculino; a faixa etária variava entre 14 e 19 anos. Sobre o estudo prévio de cada estudante em produção de texto em unidades cursadas, o primeiro ponto a considerar é que os recém-ingressantes de 2017 estão plenamente no campo “Nenhuma” por motivos óbvios.

Tabela 2 – UC de produção de texto cursada até o até o 2º Semestre de 2016

Ano de ingresso	Nenhuma	Uma	Duas	Três
2015 ou antes	1	5	2	0
2016	5	6	4	0
2017	14	0	0	0
Total	20	11	6	0

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

⁶ Os estudantes retidos das turmas do currículo antigo passaram para o currículo novo compulsoriamente por ser o que estava disponível para cursar.

Chama a atenção na Tabela 2 que o perfil dos estudantes das turmas 2015 e 2016, comparado à Tabela 1, são mais “inexperientes” em produção de texto, considerando, por exemplo, que há um empate entre os ingressantes de 2015 e 2016 no campo “Uma UC cursada”, há o dobro de estudantes de 2016 no campo “Duas UC cursadas” e não há nenhum com experiência de ter cursado três unidades de produção de texto.

No que concerne aos temas propostos para debater, houve tanto assuntos convergentes que há décadas são recorrentes no universo juvenil quanto questões pontuais movidas por algum debate ocorrido nas múltiplas mídias à época em que as aulas ocorreram. Na seção a seguir, daremos mais detalhes dos encaminhamentos metodológicos da UC e também elencaremos e discutiremos os temas que foram abordados nas produções de texto nas duas turmas.

Sobre que vamos falar semana que vem?

O empoderamento estudantil promovido pelo novo currículo do Ensino Médio Integrado, embora não seja pleno como em vários projetos pedagógicos democráticos espalhados pelo mundo, possibilita que os discentes minimamente busquem o equilíbrio entre a liberdade, suas consequências e responsabilidades implicadas no processo. E essa aprendizagem é a essência da práxis discursiva: O que se constrói daquilo que produz discursivamente? (ARAÚJO, 2004, p.224).

A UC de Produção de Textos Dissertativos, ao colocar nas mãos dos próprios estudantes a definição do que será abordado, não somente opta metodológica e politicamente por descentralizar o papel decisório do docente (GERALDI, 1984, p.42), mas amplia o processo reflexivo discente ao ter que se expor e negociar mais o que pretende discutir com seus próprios colegas. Não há mais uma figura que impõem o que será escrito em uma redação, mas a submissão pública e aberta de propostas entre pares em pé de igualdade para definir o que será escolhido. Contudo, até chegar a essa dinâmica, há alguns passos precedentes.

Levando-se em consideração o currículo novo e os próprios dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, os grupos ingressantes na UC são naturalmente heterogêneos⁷, logo, as aulas iniciais são voltadas para a compreensão da concepção de dissertação, suas esferas de circulação e estrutura (construção de tópico frasal, desenvolvimento e conclusão). Assim, para os estudantes inexperientes, as aulas servem como introdução e, para os veteranos, é uma oportunidade de revisar conteúdos. Somente após esse processo de preparação e orientação os estudantes iniciariam as produções e, ao final de cada aula, teriam liberdade para propor o tema da próxima aula para discussão e dissertação.

Nas aulas preparatórias, também é discutida a questão das fontes de pesquisa para melhor embasar argumentos, como institutos de pesquisa e revistas científicas, e são apresentados os temas das redações de vestibulares procurados pelo público da região de Jacarezinho, como: Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); e o ENEM, cuja nota possibilita o ingresso na maior parte das universidades federais brasileiras. Essa é uma forma de demonstrar aos estudantes que cada vestibular tem um perfil de proposta de produção de texto, o qual nem sempre é baseado em discussões ocorridas ao longo do ano civil em que a prova foi aplicada. O caso mais emblemático é o ENEM, cujos temas da dissertação são amplamente discutidos por serem geralmente “pontos fora da curva” das expectativas, embora costumem ser pertinentes para a sociedade. Os adolescentes, por sua vez, mediante todas essas variáveis, também suas próprias pautas, que não necessariamente serão movidas pelos exames acima listados.

A adolescência é tida popular e cientificamente como um grande momento de transformações biológicas, ideológicas e relacionais. Também é classificada como o período das primeiras experiências fora da vigilância familiar e o interstício complexo entre a infância e a vida adulta, cujas novas atribuições e expectativas sociais entram em conflito com a necessidade de afirmação identitária. Se essa condição já é um componente significativo para se ter um

⁷ Em que momento da história criou-se a expectativa falsa de homogeneidade plena nas salas de aula?

olhar cuidadoso sobre a faixa etária abrangida pelo Ensino Médio, a migração intensa e contínua para as relações virtuais intermediadas pelas redes sociais torna o trabalho dos profissionais da educação mais complexo e delicado. Assim, quando, por exemplo, a turma escolhe o tema “Assédio sexual: problema social ou exagero feminista” é preciso ter claro que ela já está virtualmente participando de fóruns de discussão (como o Facebook) e a sala de aula será mais espaço para a continuidade do tópico, com o diferencial de não poder se esconder por trás de um computador e estar no conforto da casa.

Ambas as turmas foram orientadas a pesquisarem em casa sobre o tema escolhido no intuito de organizarem suas ideias para o debate que ocorreria na semana seguinte, sendo este último o momento de comparação entre os pontos de vista pré-estudados e os debatidos em sala para, posteriormente, estabelecer a tese a ser desenvolvida por escrito. Os materiais consultados em casa seriam os textos motivadores que, somados às discussões em sala, formariam um corpo de informações problematizadas. Contudo, para a turma do primeiro semestre de 2017 houve necessidade de mudança de encaminhamento em virtude de parte dos estudantes estarem não somente consultando para inspiração, mas plagiando textos e deixando as redações prontas apenas para passar a limpo durante a aula. Essa atitude desconsiderava as discussões e, conseqüentemente, excluía a necessidade de ter que ouvir o outro. O encaminhamento proposto foi o revezamento entre proposta de texto docente e discente, para não perder plenamente o espaço democrático e nem dar continuidade com o desvirtuamento da proposta metodológica, embora o rigor da pesquisa sobre a originalidade dos textos tenha aumentado, uma preocupação que não ocorreu na turma anterior.

As tabelas 3 e 4 elencam os temas propostos de cada turma e os destaques indicam os temas convergentes:

Tabela 3 – Temas das produções de texto da UC do segundo semestre de 2016

Ordem	Temas
1º	Ameaça terrorista na Olimpíada: paranoia ou precaução?
2º	Jogos violentos tornam as pessoas violentas?
3º	Aborto
4º	Casamento gay: por que tanta polêmica?
5º	Liberação da maconha
6º	Pena de morte no Brasil
7º	Eutanásia no Brasil
8º	A corrupção está em Brasília ou no Brasileiro?

9°	Redução da maioria penal no Brasil
10°	Motivação das guerras no Oriente Médio: religião ou economia?
11°	Por que ainda existe gravidez não planejada na adolescência? ⁸
12°	Cotas raciais: necessidade ou preconceito?
13°	O que é a felicidade?

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

Tabela 4 – Temas das produções de texto da UC do primeiro semestre de 2017

Ordem	Temas
1°	Descriminalização da maconha
2°	Redução da maioria penal
3°	Penas de morte no Brasil
4°	Privatização: bom ou ruim?
5°	Porte de armas traz mais segurança?
6°	Os rumos do feminismo ⁹
7°	Publicidade infantil
8°	A relação entre a religião e a política no Brasil ¹⁰
9°	Cotas raciais: necessidade ou reforço do preconceito
10°	Diretas Já 2017 ¹¹
11°	A sociedade está totalmente dependente da informática?
12°	A universidade de Harvard zelou pela imagem ou cerceou a liberdade de expressão? ¹²
13°	Sou ladrão e vacilão: tortura ou justiça com as próprias mãos?

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

É possível perceber que os assuntos em comum entre as duas turmas versam sobre questões tidas como polêmicas na sociedade. As referentes ao universo *teen*, como a descriminalização da maconha e a redução da maioria penal, demonstram a necessidade de os jovens de se colocarem frente aos impulsos para transgressões (sair das rédeas dos pais e responsáveis) e a crescente expectativa das restrições da chegada da maioria penal (ter que responder por si pelos seus atos). Por sua vez, a pena de morte demonstra a visão dos estudantes sobre ato e consequência, tendo uma parte que acredita realmente que a sociedade deva condenar alguém a pagar com a própria vida para compensar um crime cometido. Enfim, a discussão sobre as cotas sociais entrou no rol de temas polêmicos há pouco tempo (comparado a outros, como aborto), principalmente por ter havido pouca preparação da sociedade para entender sua essência e objetivos. Os argumentos dos estudantes contrários às

⁸ Cabe esclarecer que esse foi o único tema proposto pelo docente pelo simples fato de os estudantes não terem indicado nenhum.

⁹ Escolhido pelo professor.

¹⁰ Idem nota de rodapé 8.

¹¹ Idem nota de rodapé 8.

¹² Idem nota de rodapé 8.

cotas, por exemplo, vão desde a admissão da inferioridade dos afro-brasileiros que buscam essa possibilidade de acesso a uma vaga pública (seja na universidade ou em um cargo) até colocar que a escravidão no Brasil acabou há mais de um século e, por isso, as cotas seriam injustas porque os negros da atualidade já estão tendo oportunidades para concorrer igualmente com os brancos.

Os temas abordados conforme o noticiário corrente à época da proposição também são interessantes porque demonstram que, ao contrário do que se propaga, os adolescentes, mesmo que superficialmente, estão acompanhando o que se veicula na mídia. Entre eles estão: as Olimpíadas do Rio de Janeiro e a ameaça terrorista; as guerras no Oriente Médio; as privatizações efetuadas pelo governo federal; e o caso do ladrão que teve a testa tatuada após tentativa de roubo ter sido frustrada e seus captores decidiram deixar um “recado” em seu corpo¹³. Cabe ressaltar que, com a popularização de jogos de tiro em primeira pessoa e a propaganda maciça voltada para o público jovem pelo Estado Islâmico, o terrorismo tem sido visto mais como algo admirável (e o seu combate também está no mesmo nível) do que uma ameaça. Essa postura incide, por exemplo, em outras percepções na esfera da violência, como o fazer a justiça com as próprias mãos (o caso do “sou ladrão e vacilão”) e a adesão ao coro que deseja armar a população para resolver o problema da segurança pública, demonstrando que o discurso do “bandido bom é bandido morto” é muito mais fácil ser apreendido e replicado do que a compreensão da profundidade das consequências que as desigualdades sociais provocam extremista.

Outros assuntos também demonstram o limiar em que os adolescentes se encontram entre discussões seculares e atuais. O discurso religioso, mesmo que velado, se fez presente em alguns debates como, por exemplo, na questão do casamento homoafetivo que, apesar de ser matéria vencida em termos legais, ainda suscita calorosos embates entre visões conservadoras e liberais sobre a sociedade. Na outra ponta, a relação da população com a tecnologia, presente nas discussões sobre os jogos eletrônicos e a dependência da *internet*, demonstram que há plena consciência por parte desses jovens de que há, sim,

¹³ Os temas sobre Diretas Já 2017 e a Universidade de Harvard não estão nessa relação porque foram propostos pelo docente.

um limite na dedicação à vida virtual, mas, às vezes, no âmbito familiar não há espaço para o diálogo para além do “faça isso e não faça aquilo”.

Por fim, e não menos importante, destacam-se duas proposições da UC do segundo semestre de 2016 que possuem um viés mais filosófico. As proposições de dissertar sobre a corrupção e o significado da felicidade indicam que os discentes do Ensino Médio querem refletir não somente sobre o problema alheio, mas, principalmente, sobre suas próprias práticas. Se não havia uma percepção de que o custo da autorrealização era o sacrifício da felicidade do outro, a colocação desses assuntos em pauta oportunizou um espaço para tratar sobre ética nas relações e, parcialmente (pelo menos na sala de aula), abordar o autoconhecimento. Conforme já dito, a adolescência é marcada por uma forte construção identitária, por isso, espera-se que a escola seja receptiva a trazer para a sala o que está sendo processado internamente nos estudantes e, conforme afirma Possenti (p.47) “O domínio de uma língua (...) é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” e não a nada mais significativo e contextualizado que a vida real, a principal inspiração para os temas abordados na UC.

O caos, a ordem e o caos...

A avaliação de um espaço de aprendizagem, independentemente da forma que está organizado (disciplina, unidade curricular, módulo...), além de levar em consideração o que os estudantes efetivamente aprenderam, também inclui as impressões de quem organizou (no caso, o docente), comparando as expectativas e o resultado final. Contudo, nenhum dos dois âmbitos é fácil de avaliar.

No que se refere às impressões, digamos, de ordem empírica, como já narrado no tópico anterior, aparentemente, os destaques são positivos no sentido da abertura de um espaço para a retomada do debate “olho-no-olho”, em um tempo que a coragem de argumentar é proporcional à distância com o debatedor. No entanto, pelo medo da exposição, as discussões eram frequentemente polarizadas em poucas vozes, o que demandava intervenções do docente na

condução da turma com maior intensidade para que houvesse uma participação mais significativa. Essa situação é sempre avaliada no planejamento pedagógico e, provavelmente, para turmas futuras, considerando a práxis pedagógica, haverá alguma alteração na dinâmica dos debates para aperfeiçoamento do espaço. É também instigante notar a postura extremamente conservadora nas falas de alguns adolescentes que cresceram no século XXI e esse não é um fenômeno exclusivo de uma cidade de pequeno porte do interior do Paraná. Essa questão é digna de análise, mas não neste espaço.

Em relação ao desempenho, de início, sob uma perspectiva humanística (MOREIRA, 2015, p. 16) e ancorada na complexidade (MORIN; DÍAZ, 2016, p. 69-70), afirmar que um estudante aprendeu algo baseado tão somente no conceito obtido ao final da UC, é, no mínimo, reducionista. A aprendizagem constitui-se de elementos muito mais profundos, os quais não serão explorados agora, mas a menção a essa questão é necessária para demarcar uma visão diferente da tradicional, na qual o resultado de uma prova impera sobre outros aspectos também envolvidos no desempenho acadêmico. Contudo, conseguir avaliar na educação formal de tal forma que contemple omnilateralmente os sujeitos ainda está em um nível muito mais próximo do utópico que do exequível, haja vista que os projetos que conseguem atingir esse objetivo possuem uma estrutura diferenciada em vários sentidos e, mesmo no Instituto Federal do Paraná, uma instituição federal, ainda há muito que caminhar. Um dos passos já dados pelo IFPR é a atribuição de conceitos ao invés de notas, os quais estão embasados em uma concepção de avaliação mais ampla. Conforme a Resolução CONSUP nº 50/2017, em seus incisos I, II, III e IV do Art. 15, os conceitos e seus respectivos significados são os seguintes: A, aprendizagem plena; B, aprendizagem parcialmente plena; C, aprendizagem suficiente; D, aprendizagem insuficiente. Os três primeiros são necessários para aprovação e o último encaminha para recuperação ou, dependendo da quantidade, retém os estudantes¹⁴.

¹⁴ A reprovação por ano não ocorre na organização curricular do *campus* Jacarezinho por não ser seriado e pelo fato de os estudantes terem que cumprir as cargas horárias mínimas de cada área (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e a parte Técnica). Quando o desempenho é insuficiente, não há o cômputo da carga horária.

Assim, se considerarmos que o conceito é um indicativo, mesmo que parcial, da relação entre expectativa do docente em relação ao desempenho discente tomando como parâmetro o planejamento das atividades de ensino, é possível levantarmos alguns tópicos concernentes aos pressupostos pedagógicos da UC ora sob análise.

O primeiro diz respeito à indicação da UC para estudantes que tivessem cursado no mínimo uma unidade específica de produção de texto. Como a produção de texto dissertativo, sob a nossa ótica, exigiria uma prática prévia de redação (a qual nem sempre ocorre no final do Ensino Fundamental) e também por já haver um encaminhamento para preparação para o vestibular, a recomendação visava evitar a presença de estudantes recém-ingressos para que esses buscassem outras unidades tais como ‘Produção de texto inicial’ e, por conseguinte, evitar desistências e fracassos por não ter condições de acompanhar o ritmo da turma. Vejamos, então, o que ocorreu na primeira turma na Tabelas 5:

Tabela 5 – Conceito final da turma do segundo Semestre de 2016.

Quantidade de UCs cursadas	Conceito Final				Total
	A	B	C	D	
Nenhuma	3	4	1	----	8
Uma	3	4	5	5	17
Duas	1	3	2	----	6
Três	----	2	----	----	2

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

Curiosamente, o pior desempenho (entre suficiente e insuficiente) é dos estudantes considerados público-alvo. Mais curioso ainda é verificar que o grupo com melhor desempenho (entre aprendizagem plena e parcialmente plena) é formado por discentes que não haviam cursado sequer uma UC de produção de texto. Por sua vez, o aproveitamento daqueles que já haviam estudado mais de uma UC previamente desejada é mais próximo da plenitude (A e B) que da suficiência (C). Outra questão interessante é que, dos cinco que obtiveram conceito insuficiente (D), apenas um era ingressante no ano de 2016. Essa situação se repetiria em 2017?

Vejamos a Tabela 6 para conferir o que ocorreu na turma seguinte:

Tabela 6 – Conceito final da turma do 1º Semestre de 2017

Quantidade de UC cursadas	Conceito Final				Total
	A	B	C	D	
Nenhuma	6	3	8	3	20
Uma	----	6	3	2	11
Duas	2	2	1	1	6
Três	----	----	----	----	0

Fonte: Dados organizados pelo autor com base nas informações do sistema acadêmico

O desempenho daqueles que não fizeram uma unidade de produção de texto e dos que já haviam feito é muito parecido, sendo o primeiro grupo com pouco mais de 50%¹⁵ de discentes com conceitos C e D e o segundo com pouco menos de 50% na mesma faixa de resultado final. Esse ponto já diferencia a primeira da segunda turma, mas deve ser considerado que, na primeira turma, embora não tivessem cursado nenhuma UC, já estavam há um semestre na instituição, o que diminui um pouco o impacto na preparação para os estudos. Por sua vez, quase 70% dos mais experientes tiveram um rendimento pleno ou parcialmente pleno.

Ao analisarmos os resultados em comum das duas turmas, ficam-se algumas impressões, quais sejam: a indicação de pré-requisito não é garantia de desempenho; uma maturidade institucional pode ser um diferencial positivo no desempenho; desconsiderar a preparação no Ensino Fundamental é um equívoco, pois é perceptível que há estudantes recém-ingressantes preparados para desafios com grau de exigência maior e podem, sim, estar em discussões mais maduras. Esses elementos reforçam que o olhar proposto pelo novo currículo, apoiado na complexidade e na teoria do caos (SILVA, 2017), é coerente com as inúmeras variáveis envolvidas nos processos educativos.

¹⁵ Embora não haja uma pesquisa elaborada, é notório no *campus* que o primeiro semestre dos ingressantes é um período de adaptação para a grande maioria e isso reflete, por exemplo, no desempenho e até na evasão escolar.

Considerações finais

A proposta de trabalhar a Produção de Textos dissertativos, em primeiro lugar, faz parte de um planejamento mais amplo em consonância com o Projeto Pedagógico, que envolve os professores específicos da área de Letras e, em segunda instância, o corpo docente da área de Linguagens. Destarte, sua realização, por si só, é justificável independentemente de quem estiver responsável pela sua condução.

No que concerne às contribuições para a formação profissional e pessoal e ao relacionamento com as turmas, o saldo é positivo. O fato de se poder trabalhar com maior liberdade criativa abre novos caminhos para tentar abordagens e técnicas diferentes, o que agrega muito à prática pedagógica. No que tange ao âmbito pessoal, contribui, principalmente, para o estreitamento das relações com os adolescentes, pois, no fundo, eles querem ser ouvidos, situação que, conforme já apontado, não necessariamente ocorre em suas casas. Apesar de haver uma vertente de profissionais que restringem a relação com os estudantes somente ao trabalho, a abertura para um companheirismo é benéfica inclusive para perceber problemas no desempenho acadêmico, pois há uma confiança maior para compartilhar as questões que estão influenciando negativamente.

Por fim, a organização dos dados apresentados nesse relato poderia ser objeto de análise em outras UC, o que potencializaria uma discussão mais profunda sobre a organização curricular principalmente no que diz respeito à exigência de pré-requisito. Essa seria uma oportunidade de levantar quais são os conhecimentos trabalhados na esfera institucional que efetivamente estão fazendo a diferença no desempenho acadêmico, o que ajudaria sobremaneira no planejamento pedagógico das UC.

Referências

ARAÚJO, I. L. **Do signo ao discurso**: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto em sala de aula**. 2. ed. Cascavel, PR: ASSOESTE, 1984.

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Disponível em <<http://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-no-50-de-14-de-julho-de-2017/>>. Acesso em: 26 jan. 2018.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2015.

MORIN, E.; DÍAZ, C. J. D. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athena, 2016.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1995. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, D. J. de. A organização curricular do *campus* Jacarezinho: pressupostos teóricos e princípios. *In*: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 403-417.

12 O ESPORTE DA ESCOLA: O PLANEJAMENTO DA UNIDADE CURRICULAR EM CONJUNTO COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Elaine Valéria Cândido Fernandes¹

O esporte sempre foi considerado como uma das maiores manifestações culturais e sociais da humanidade. Este fenômeno lhe confere um grandioso status perante a sociedade, haja vista a atenção que lhe é dedicada em noticiários, jornais, revistas e nas próprias confabulações rotineiras.

Neste diapasão, vale destacar a função social que o esporte desempenha no desenvolvimento integral do indivíduo. Para Almeida e Gutierrez (2009), o esporte é uma forma de sociabilização e de transmissão de valores. Inadvertidamente, o esporte apresenta amplas repercussões. Trata-se de um elemento que proporciona uma linguagem universal.

Esse fenômeno também é reconhecido em relação à sua notável eficácia educacional, seja no meio escolar ou fora dele, uma vez que a ele é conferida a capacidade de socialização, de superação das desigualdades, de conhecimento e respeito às regras, de fortalecimento da moral e de inclusão.

O esporte é uma ferramenta pedagógica imprescindível na escola, seja no âmbito curricular ou extracurricular. É manifesta a importância de pesquisas nesta área, na busca da compreensão da potencialidade deste componente na formação humana. Os jogos e brincadeiras exercem grande influência psicológica nas crianças e adolescentes, principalmente nos períodos de formação do caráter e da personalidade.

Tanto na escola, quanto nos diferentes espaços sociais, a prática esportiva apresenta-se como uma alternativa para o desenvolvimento dos valores sociais, morais e éticos. No que tange ao desenvolvimento humano de jovens e

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Paraná. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: elaine.fernandes@ifpr.edu.br

adolescentes, essa prática revela-se imprescindível. Em um momento histórico em que há pluralismo de ideias e culturas, estes sujeitos em formação carecem descobrir, na prática esportiva, um modelo que respeite sua individualidade e personalidade, suas diferenças e seus limites.

Uma dificuldade observada no exercício profissional aponta à tendência errônea em se reduzir o esporte à competição (FLORENTINO, 2006). Há muito tempo, o esporte competitivo e excludente não é bem querido pela comunidade escolar. De acordo com Tubino (2005), o direito ao Esporte passou a ser discutido quando, em 1985, foi instituída uma Comissão de Reformulação do Esporte no Brasil. Essa Comissão estabeleceu a necessidade de renovar o conceito de esporte no país, considerando as práticas esportivas como um "direito de todos". Tais ilações resultaram na previsão do artigo 217 da Constituição de 1988, o qual estabelece ser “dever do Estado fomentar práticas esportivas formais e não-formais, como direito de cada um ...”.

Ora, toda e qualquer prática esportiva, especialmente no ambiente escolar, carece de acessibilidade e motivação, oportunizando-se aos praticantes condições de igualdade para usufruir dessa cultura corporal de movimento. Atentando-se a esse panorama, bem como buscando-se suprir a necessidade de adequação da educação física escolar do ensino médio integrado, surgiu a proposta de intervenção a que se propõe o presente Trabalho.

De Marco (1995, p. 77) salienta que a Educação Física deve ser “(...) um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais (...)”.

Outrossim, Paes (2006) reforça esse entendimento ao ressaltar que o esporte é pedagógico e educativo, pois possibilita obstáculos e desafios, fazendo com que o aluno experimente as regras e aprenda a lidar com o próximo. Destarte, ele se torna educativo quando a sua prática não se torna uma obrigação, mas um prazer para o praticante.

O esporte é uma atividade tão abrangente que consegue englobar diversas disciplinas importantes para a humanidade, como saúde, educação, turismo, entre outros (TUBINO, 1999).

No que tange à saúde, a atividade esportiva é uma ótima ferramenta no combate à ociosidade. Sua prática cotidiana resulta na manutenção de uma vida saudável, combatendo o surgimento de doenças, impedindo o sobrepeso corporal, estimulando o contato entre pessoas, e, conseqüentemente, auxiliando na melhoria da autoestima do indivíduo. Atividades físicas são primordiais para se alcançar um padrão de vida saudável. Ocorre que, no período da adolescência, elas se tornam indispensáveis, posto tratar-se de uma fase onde grandes mudanças físicas e psicológicas começam a surgir.

Considerando o esporte como uma grande ferramenta na humanização, tem-se que este deve ser inserido na integração dos instrumentos educacionais colocados à disposição da sociedade (TUBINO, 2001). De acordo com essa afirmativa, a abordagem desse conteúdo nas aulas de educação física deve ter como escopo a democratização do acesso à prática esportiva. Dessa forma, mister se faz estabelecer que tipo de abordagem possibilitaria ao aluno a aproximação e a apropriação desse conhecimento.

Quando falamos em uma abordagem pedagógica do esporte, convém ressaltarmos a diferenciação existente na concepção dos termos “esporte na escola” e “esporte da escola”.

O “esporte na escola” refere-se a uma abordagem mais tecnicista, muitas vezes, tendo sua prática associada a um treinamento esportivo dentro do ambiente escolar. Nele, prioriza-se a execução técnica próxima à perfeição, o que inibe e exclui muitos alunos (SANTIN, 2007).

De acordo com Flink (2001, p. 85), “o aluno, muitas vezes, é visto pelo professor como um atleta em potencial, o qual cobra a execução correta dos movimentos esportivos, eliminando o caráter lúdico, prazeroso e espontâneo dos movimentos e desconsiderando a expressividade de cada aluno”.

Essa cobrança exacerbada do professor provoca um distanciamento do aluno das aulas de educação física, impedindo-o de aprender e usufruir desse conteúdo.

Já o “esporte da escola” funda-se em uma ação mais pedagógica, na qual o objetivo é atingir todos os alunos, mantendo seu interesse, participação e satisfação com as tarefas propostas (SANTIN, 2007).

Destarte, o educador emprega esse conteúdo como ferramenta de ensino, incentivando os alunos a refletirem sobre o esporte institucionalizado, criticando-o a ponto de reconstruí-lo para suprir as suas necessidades educativas, adequando-o aos interesses do grupo.

Segundo Castellani Filho et ali (2009):

[...] o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômenos que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “Da” escola e não como esporte “Na” escola” (p.69-70).

Ora, para se abordar a temática esporte nas aulas de educação física, foi criada a Unidade Curricular (UC) “O esporte da escola”. A UC almeja suprir a demanda dentro da instituição escolar, tendo como principal objetivo a democratização do acesso às práticas esportivas.

A garantia dessa possibilidade aos alunos vai ao encontro de um dos objetivos basilares da educação física escolar, qual seja, o de inseri-lo na cultura corporal do movimento, ofertando-lhe condições de usufruir de todos os benefícios que ela proporciona.

Além de promover a inclusão dos alunos no ambiente esportivo, essa UC os faz protagonistas no planejamento das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre letivo. Outrossim, eles se tornam os responsáveis pela seleção das modalidades esportivas a serem trabalhadas, bem como pela organização das atividades a serem ministradas. Resta ao professor, o papel de orientador e supervisor de todas as fases desse processo.

Caracterização da turma

A Unidade Curricular "O Esporte da Escola", da área da educação física escolar, foi realizada no segundo semestre de 2017 e contou com 35 alunos, sendo 7 meninas e 28 meninos. A faixa etária desses educandos variou entre 14 e 18 anos. Todos estavam cursando regularmente o ensino médio integrado nos cursos de Informática, Eletromecânica e Alimentos.

As particularidades individuais dessa turma eram bem diversificadas. Ela foi composta por alunos vindos de várias cidades da região, com idades diferenciadas e níveis de maturidade e condições socioeconômicas bem distintos. Tais fatores resultaram em uma rica experiência para o trabalho, posto que cada um deles pode contribuir para as aulas ministradas a partir de suas próprias vivências.

Todos apresentaram um envolvimento muito representativo dentro da proposta de trabalho, pois cada participante cumpriu a contento seu mister específico na seleção das modalidades esportivas, na organização dos conteúdos e na elaboração da prática das atividades.

Todas as fases de construção do planejamento e execução das atividades ocorreram sob a supervisão da professora.

Descrição da experiência

A organização da UC “O Esporte da Escola” teve como propósito a democratização do esporte dentro da escola. A experiência docente na disciplina em questão demonstra que muitos alunos não têm o devido contato com as várias modalidades esportivas por falta de oportunidade. Na maioria dos casos, as aulas de educação física se tornam um espaço de treinamento, no qual só participam os mais habilidosos, deixando a maioria dos alunos excluídos e desmotivados.

As vivências corporais são determinantes na conquista da identidade e autonomia do educando frente às variadas possibilidades de escolhas das práticas da cultura corporal de movimento.

Outrossim, o objetivo desse trabalho foi oportunizar ao aluno a organização curricular da Unidade, bem como favorecimento do contato com o esporte a partir de uma abordagem pedagógica inclusiva, onde todos tivessem a chance de conhecer e praticar sua modalidade preferida, dentro de suas potencialidades e limitações.

Ao se iniciar o semestre letivo, logo no primeiro contato com os alunos, desenvolvemos uma avaliação diagnóstica para de identificar as experiências com o esporte nas aulas de educação física até aquele momento.

Na análise, os educandos deveriam relatar as seguintes informações:

- Quais foram as modalidades esportivas que eles tiveram contato nas aulas de Educação Física;
- De que forma elas foram abordadas durante as aulas;
- Qual foi o conhecimento adquirido sobre esses esportes; e
- Qual foi a efetiva participação desses alunos nas aulas de educação física em todos os anos de estudos até aquele momento.

Na oportunidade, os discentes também foram questionados acerca de suas reais expectativas em relação à UC “O esporte da escola” – qual motivo os levaram a escolher essa Unidade e o que de fato esperam desse trabalho.

Ato contínuo, procedemos à explanação acerca das particularidades do trabalho, oportunidade em que demos ênfase aos objetivos desta UC:

- Oportunizar o conhecimento sobre diferentes modalidades esportivas dentro da escola; e
- Propor direcionamentos para a construção de um planejamento didático participativo para as aulas de educação física e, com isso, despertar no aluno o interesse pela prática esportiva.

Destarte, os alunos envolvidos com o trabalho cientificaram-se de que a eles caberia a incumbência da escolha dos conteúdos a serem abordados ao longo do semestre e que gozariam de autonomia na organização e planejamento da Unidade Curricular, tanto na escolha das modalidades esportivas, quanto no desenvolvimento das atividades, incluindo o processo avaliativo. Outrossim foram inteirados acerca do vultoso compromisso assumido com o projeto. Enfatizamos que somente a apresentação de um trabalho criterioso seria capaz de atender às demandas do grupo e que, para tanto, mister se faria a oferta de atividades inclusivas, respeitando as dificuldades e possibilidades individuais.

A partir destes esclarecimentos, nos deparamos com o primeiro grande desafio, qual seja, o consenso na escolha das modalidades esportivas. A complexidade da decisão ocorreu em razão do tempo disponível para a realização desse trabalho, posto que a carga horária semestral era de 30 horas (1800 minutos), distribuídas em 1 encontro semanal de 90 minutos. Assim, esta carga horária deveria ser distribuída de acordo com o número de modalidades escolhidas, e, para que houvesse um trabalho significativo, o grupo necessitaria

estipular uma variedade compatível com o fiel cumprimento de todas as metas do trabalho.

Decorridas as devidas argumentações dos componentes do grupo, procedeu-se à votação das modalidades a serem trabalhadas, ao que se chegou ao número de 5: basquetebol, voleibol, futebol, futsal e tênis de mesa, sendo que, a cada uma delas, seria disponibilizado o período de 3 encontros para a devida abordagem.

Considerando-se que a carga horária total da UC seria de 30 horas semestrais (20 encontros), houve a necessidade de se conciliar o tempo disponível com o trabalho que seria executado. Este processo ficou estruturado da seguinte forma: 1 encontro de esclarecimento sobre o trabalho, 2 encontros de orientação e planejamento das aulas, 3 encontros por modalidade e 2 encontros recreativos.

Findada a etapa anterior, os alunos realizaram a distribuição dessas modalidades entre os grupos de trabalho ora formados, cabendo a cada grupo a responsabilidade por uma delas.

Na sequência, procedemos à orientação aos alunos a respeito do planejamento das aulas, ocasião em que se estipulou que cada grupo teria que cumprir duas etapas em relação à sua modalidade: a abordagem do conteúdo teórico e a elaboração das atividades práticas, nelas já inclusas as adaptações necessárias ao aluno portador de deficiência visual membro de uma das equipes de trabalho. Cada grupo teria à disposição: 1 encontro para orientação do planejamento e mais 3 encontros para aplicação.

Na primeira etapa, cada grupo procedeu à pesquisa e apresentação da história, das regras, das técnicas, das táticas e dos equipamentos das modalidades. Na segunda etapa, as equipes elaboraram as atividades que favorecessem a participação de todos. Para tanto tiveram que analisar os recursos materiais disponíveis, bem como o espaço físico disponível. Além disso, necessitaram adaptar as atividades aos alunos envolvidos, de acordo com suas potencialidades e limitações. Outrossim, os educandos planejaram, orientaram e conduziram as atividades práticas, adaptando-as às necessidades do grupo.

Inobstante o trabalho ter se desenvolvido em grupo, tem-se que o sistema avaliativo foi somatório e individualizado, posto que cada um tinha uma função

específica em cada etapa desse trabalho. Outrossim, também foi levada em consideração a participação efetiva e individual em todas as aulas do semestre. O desempenho do aluno não era avaliado tão somente enquanto o seu grupo era responsável pelas aulas. Foi também mensurado seu envolvimento e sua participação em todos os encontros, pois o êxito de todos os trabalhos estava diretamente relacionado à participação de todos os alunos em todas as atividades propostas.

Nos dias das apresentações dos conteúdos teóricos, os alunos se organizavam em duplas para elaborarem um relatório. Gozavam da faculdade de realizarem questionamentos com relação à modalidade abordada e para dividirem com os demais as experiências adquiridas com a mesma.

Para as atividades práticas, cada grupo teve autonomia para se organizar, cabendo a cada membro, atribuições específicas no processo de orientação.

Todos os grupos iniciaram as aulas práticas com abordando os fundamentos básicos de suas modalidades. Ato contínuo, os alunos procederam à execução das atividades específicas, e, por derradeiro, eram conduzidos à prática do jogo propriamente dito.

Inúmeras intervenções se sucederam ao longo de todo o processo para que pudessem atender às demandas da turma, especialmente no que tange às adaptações imprescindíveis à participação do aluno portador de deficiência visual. Em tais ocasiões, houve a necessidade de interferência da professora, com a finalidade de se atender aos objetivos da aula.

Ao término da apresentação de todas as modalidades, realizamos a avaliação de desempenho dos grupos, dos conteúdos abordados, do conhecimento adquirido e das experiências proporcionadas.

Por derradeiro, tivemos jogos recreativos.

Adaptações às necessidades

As atividades realizadas tiveram que ser adequadas à realidade da Instituição. No processo de elaboração, a primeira precaução a ser tomada pelos

grupos deu-se no tocante ao aluno portador de deficiência visual, visto que teriam que incluí-lo em todas as atividades propostas.

Os apontamentos registrados foram realizados em duplas. Dessa forma, todos tiveram o mesmo tratamento. Na oportunidade, os alunos deveriam discutir os temas e, na sequência, assentar aquilo que consideravam mais importante sobre as modalidades.

No tocante às atividades práticas, o direcionamento deu-se de forma específica. O atendimento ao discente portador de deficiência visual ocorreu de maneira personalizada, sendo que, enquanto alguns componentes explicavam a dinâmica para o grupo, o outro membro permanecia o tempo todo acompanhando o colega, instruindo e conduzindo a prática. Nessas ocasiões, a colaboração dos participantes foi primordial para o bom resultado do trabalho proposto. Todos cooperaram para que houvesse essa integração.

O aluno com necessidade especial foi inserido na maioria das atividades práticas, exceto em uma ou outra que, de alguma forma, oferecia algum risco de lesão. Nesses casos, a ele era propiciada uma atividade compensatória alternativa.

Avaliação dos resultados

O trabalho em grupo que durou um semestre, possibilitou a observação da interação entre os alunos, bem como um maior comprometimento com as aulas ofertadas. Isso, por óbvio, deu-se em razão das funções específicas de cada componente dentro de seu grupo. O fato de o aluno sujeitar-se a planejar e desenvolver as atividades para os seus colegas, beneficiou o reconhecimento das potencialidades e limitações do outro, bem como auxiliou na adoção da conscientização acerca da inclusão de todos.

Percebe-se que, na oportunidade em que um maior nível de responsabilidade foi transferido para o aluno, esse se percebeu como protagonista da ação. O processo de ensino-aprendizagem tornou-se mais eficaz, pois o discente pode reconhecer sua real dependência em relação aos outros membros do seu grupo para a obtenção do êxito no trabalho.

Outrossim, o trabalho proporcionou aos alunos a vivência prática da imprevisibilidade em detrimento ao planejamento realizado, destacando a necessidade de expandir o conhecimento para conseguir adaptar a atividade às demandas do grupo. Nessa oportunidade, os discentes enaltecem o processo de preparo, quando a pesquisa e o estudo são fundamentais para o bom desempenho.

De uma maneira geral, esse trabalho possibilitou aos alunos uma maior proximidade com um dos eixos da educação física escolar: o esporte. Eles tiveram a oportunidade de participar ativamente das aulas, vivenciando uma experiência única. *A priori*, a participação fundava-se na exigência do processo avaliativo, entretanto, à proporção que evoluía a atividade, claramente se notava o interesse e satisfação dos participantes. Proporcionar essa experiência foi o acontecimento mais enriquecedor de todo o processo.

Considerações finais

A cada início de semestre, quando recebíamos um novo grupo de alunos na UC “O esporte da escola”, mostrava-se evidente a frustração e descontentamento da maioria dos alunos com a educação física escolar. Inobstante esse desagravo em relação à disciplina, os componentes desta Unidade expressaram o desejo de aprender sobre o esporte e de participar das aulas, posto que, por vontade própria, optaram por esse trabalho. Outrossim, isso fica muito manifesto no momento da escolha das modalidades esportivas, ocasião em que eles expuseram seus desejos com argumentos muito coerentes.

Ofertar essa UC curricular significa oportunizar o conhecimento sobre a prática esportiva e favorecer um maior envolvimento com a mesma. Estreitando esse contato, o educando poderá usufruir desse aprendizado também fora da escola, como uma opção de esporte e lazer, agregando benefícios para sua saúde. Entretanto, para se obter um resultado tão positivo, o aluno necessita estar inserido nesse contexto.

O fato de conferir ao aluno a responsabilidade no planejamento do trabalho trouxe uma significativa temeridade ao sucesso do feito, visto que, como

ocorre na maioria das tarefas em grupo, sempre existem aqueles que não se envolvem na mesma proporção aos demais. A preocupação justifica-se pelo fato de que, neste processo, a aprendizagem dos colegas dependeria do empenho do grupo responsável pela modalidade esportiva. Destarte, a supervisão do professor foi fundamental ao direcionamento das ações, posto que, nessa idade, os alunos ainda não possuem maturidade e conhecimento específico para administrar todo o processo.

Um ponto relevante a se destacar foi a conversa com cada grupo separadamente com o fito de explicar as expectativas em relação ao trabalho. Outra questão importante além-se ao fato de que, durante as apresentações de cada modalidade esportiva, as orientações do professor direcionaram-se aos integrantes do grupo que realizavam a apresentação. As intervenções necessárias com os expectadores/participantes eram realizadas pelos próprios componentes do grupo.

Numa visão geral, esse trabalho possibilitou uma maior aproximação com os alunos. Ora, o contato individualizado propiciou a compreensão das expectativas em relação aos conteúdos abordados e isso foi o diferencial no direcionamento das aulas.

Embora o resultado tenha sido muito positivo, com um envolvimento muito mais dinâmico e efetivo de todos, ainda restaram alguns pontos que necessitam ser aprimorados. A quantidade de modalidades esportivas selecionadas não foi compatível com a carga horária da UC. Outrossim, os 5 desportos abordados carecem de mais tempo de trabalho para que os alunos apropriem-se do conhecimento esportivo, especialmente na prática. O êxito neste quesito refere-se à assimilação das regras básicas e à vivência de algumas experiências não oportunizadas anteriormente, o que, inadvertidamente, foi de grande valia para os alunos.

O trabalho em grupo, que teve a duração de um semestre, possibilitou observar uma maior interação entre os colegas, bem como o progresso em relação ao comprometimento com as aulas.

A oportunidade de planejar e desenvolver as atividades com os colegas proporcionou aos alunos o reconhecimento das potencialidades e limitações do outro, além da percepção acerca da importância da inclusão de todos.

Levando-se em consideração os aspectos mencionados, somos levados a confiar que é possível desenvolver um trabalho acessível a todos os alunos, proporcionando a prática do esporte, e, sobretudo, respeitando as diferenças individuais. Em contrapartida, está evidente a necessidade de que todos (alunos e professores) estejam envolvidos na busca dos mesmos objetivos, o que torna o processo de ensino/aprendizagem mais prazeroso e significativo.

Referências

ALMEIDA, M. A. B.; GUTIERREZ, G. L. Esporte e sociedade. **EFDesportes** – Revista Digital. Buenos Aires, n. 133, p. 1-8, 2009.

DE MARCO, A. (Org.). **Pensando a Educação Motora**. São Paulo: Papirus, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FLINCK, S. C. **A educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FLORENTINO, J. A. **Niklas Luhmann e a teoria social sistêmica: um ensaio sobre a possibilidade de sua contribuição às políticas sociais, exemplificada no fenômeno “rualização”**. 2006. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, PUCRS, Porto Alegre, 2006a.

PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.

SANTIN, S. **Esporte educacional: esporte da escola e esporte na escola**. XXVI Simpósio Nacional de Educação Física. Pelotas – RS. Disponível em <http://labomidia.ufsc.br/Santin/ef/24_santin.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

TUBINO, M. J. G. O direito à educação física e ao esporte. **Corpus et Scientia**. 1(1): 00-00, 2005. Disponível em <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/corpusetscientia/article/view/178/146>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez 2001.

_____. **O que é esporte: uma enciclopédia crítica**. 2. ed., v. 276. São Paulo: Brasiliense. 1999. Coleção Primeiros Passos.

13 MÚSICA PARA QUÊ?

Adrio Schwingel¹

Quando se relata uma experiência, há que se situar, pelo menos em um nível básico, os fatores em que ocorreram essa experiência, ou seja, quem são os atores e qual é o cenário e o pano de fundo. Há que se apontar quais são as pessoas e as situações que isso ocorrem. Mostrar a todos, por assim dizer, quais as músicas que serão tocadas, quais os músicos que tocarão, qual o lugar, o horário e a sua duração.

Sou professor de música já há um bom tempo e muitas foram as experiências pelas quais eu passei. Todas elas, de uma forma ou outra, tiveram as suas significações.

A minha caminhada como professor começou antes mesmo da minha graduação. Durante muito tempo atuei de forma profissional no mundo musical: bares, festas, restaurantes, pizzarias, bailes, entre tantas outras situações que um músico passa. Jamais pensaria em entrar em uma sala de aula, mesmo como professor de música. Entretanto, uma série de coincidências (essas coisas da vida) fizeram-me cair em uma sala de aula mesmo antes de eu pensar em cursar uma licenciatura. Uma escola que, por falta desse tipo de profissional, entrou em contato comigo para “quebrar um galho”. Fui contatado pela direção em função da minha atuação profissional como músico e por haver estudado nesta mesma escola a minha vida inteira. Esse aparente trabalho temporário estendeu-se por quase 15 anos, e que rendeu, além da sala de aula, o Grupo Instrumental e o Coral da Escola. O que concomitantemente levou-me a procurar a minha graduação e a criação da Orquestra Municipal, com atuação e performance semiprofissional.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Licenciado em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor do Instituto Federal do Paraná - Campus Jacarezinho.

Por isso, se, por um lado, o choque de realidade foi enorme durante as minhas primeiras atuações como profissional da área da educação, minha vantagem durante o meu curso de graduação foi muito superior aos meus colegas. Posso dizer que realmente desfrutei de uma forma muito intensa e muito crítica tudo aquilo que os meus professores me passavam, especialmente na parte pedagógica. Tentava aproveitar ao máximo, mesmo sabendo que muitos dos conhecimentos eu conseguiria reconhecer como prática pedagógica após muito tempo de estudos e práxis. Até hoje, mesmo passado tanto tempo, penso que muitas das ideias sobre educação e música que me foram passadas, ainda estão fervilhando na minha mente.

Durante a minha graduação, uma das coisas que mais me pegou foi um questionamento feito pela minha professora de pedagogia musical e estágio. Em certo momento, durante uma das primeiras aulas com esta professora, ela lançou a seguinte pergunta: “Por que se estuda música?”. Todos nós respondemos da maneira mais convencional possível: “a música ajuda a raciocinar, melhora comportamentos, acalma, relaxa”, entre outros discursos. A reação da professora foi de estarecimento, pois não sabíamos sequer porquê estávamos ali. Ainda que a música possa oferecer este tipo de resposta, não é, obviamente, a única, primeira, ou exclusiva função da música. E a bronca foi grande. Uma das mais belas aulas de educação musical que eu tive. Na realidade, a música se constitui um corpo de conhecimentos próprios, com as suas atribuições e finalidades. A partir disso, fui atrás de mais respostas para este questionamento: por que exatamente estudar música na escola?

A Importância da Música

Para responder a essa pergunta, temos que vencer antes alguns preconceitos que estão arraigados na nossa cultura. Hentschke (1995, p. 30) discute três desses aspectos: o primeiro refere-se a um preconceito básico em relação ao fazer música: o de que o acesso a esta área de conhecimento está reservado aos “talentosos” e aos economicamente abastados; o segundo aspecto refere-se aos questionamentos quanto à real necessidade de haver educação

musical como disciplina independente no currículo escolar; e o terceiro, aos objetivos e justificativas do ensino de música na escola fundamental. Sobre estas questões podemos inferir o seguinte: temos talento musical porque estudamos música, ou estudamos música porque temos talento? Intrigante como nunca essa questão não é levantada com outras áreas do conhecimento humano. Ninguém diz que aluno “A” ou “B” não precisa estudar matemática ou história porque não tem talento. Ninguém faz essa pergunta em qualquer outra disciplina, temos que estudar matemática, história, geografia e todo currículo para poder nos formarmos. Outro aspecto dessa moeda, o da supervalorização da música enquanto conhecimento restrito a uns poucos, levou-nos também à sua elitização. Somente abastados poderiam estudar e matricular os seus filhos em aulas de música particulares e caras, porque,

Para muitas pessoas, ter acesso a uma educação musical era, e continua sendo, sinônimo de status, enquanto, para outras, é sinônimo de futilidade. Infelizmente, em nenhum dos casos, considera-se o potencial educativo do ensino da música para a formação integral do indivíduo (HENTSCKE, 1995, p. 30).

Também, os educadores geralmente concordam que existem cinco campos básicos de estudo: Matemáticas, Línguas e literatura, Ciências físicas, Estudos Sociais, Artes. Ninguém que não tenha um conhecimento razoável destes cinco campos possui educação.

O campo onde existem, historicamente, mais defasagens é o ensino de artes, e notadamente o ensino de música. Certamente as razões (da educação musical) são inúmeras, mas mencionarei algumas das mais importantes, que são as de proporcionar à criança:

1. Herança Cultural: um dos propósitos educativos mais importante e geralmente aceito tem sido sempre o poder de transmitir a herança cultural de um grupo às gerações subsequentes;
2. Potencial: outro propósito da educação é ajudar os estudantes a alcançar o seu potencial;
3. A Música faz parte da Vida: todos os dias, estamos rodeados de música. Se acreditarmos que ficar indiscriminadamente na

superficialidade e banalidade da cultura popular nos dá satisfação, então não há necessidade de estudar música;

4. Respostas para o Mundo: uma das coisas que implicitamente se ensina nas escolas é que para cada pergunta existe uma resposta correta. Porém, fora da escola, raramente existem respostas bem definidas. A música diferencia-se das outras disciplinas básicas enquanto não reflete uma preocupação para respostas corretas.

5. Destaque Pessoal: cada estudante deve ter uma oportunidade para se destacar em algo. A música na escola pode prevenir deserções ao oferecer oportunidades para que alguns estudantes com dificuldades em outras disciplinas do currículo possam ser exitosos.

Além disso, poderíamos ainda dizer que a música auxilia na saúde e na própria educação das pessoas: induz ao movimento, melhora a comunicação, cria vínculos, ameniza a dor, acalma, fortalece a memória, promove o autoconhecimento, entre muitos outros benefícios (LEHMAN, 2006).²

A Arte no Contexto Escolar Brasileiro

Ainda que, para os professores de arte, essas questões são o fazer de cada dia, é importante mostrar como efetivamente se dão as aulas de arte na escola.

Primeiramente, temos que ter noção que pouquíssimas vezes a arte é levada a sério no âmbito escolar. Como num ciclo vicioso, as pessoas tiveram pouca ou nenhuma aula da arte, e, portanto, continuam a essa reprodução de pensamento: arte para quê?

Também temos que levar em conta que o currículo sempre desfavoreceu esse tipo de aula. Seja pelo pouco número de horas aulas, seja por não possuir um espaço adequado. Pode-se imaginar uma aula de pintura em tela com

² Adaptado e reduzido de: ¿Por qué la música es importante?, de Paul R. Lehman. Membro Honorário Vitalício da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME), retirado de <<http://oficial-isme.blogspot.com.br/2006/12/por-que-la-musica-es-importante-spanish.html>>, em 25 jan. 2018.

duração de 50 minutos? Até montar todos os utensílios (cavaletes, pincéis, tintas, espátulas etc.) e efetivamente começar a aula, muito tempo já foi gasto. Resta ainda fazer a chamada e limpar tudo. Ou ainda carregar vários instrumentos musicais de sala em sala (afinando, montando estantes, distribuindo partituras, montando as cadeiras etc.). Sem contar com as outras salas reclamando, com certa razão, do “barulho”. Se não é possível nem a parte técnica de uma aula de arte ser posta em prática, imagine uma discussão ou avaliação crítica sobre o assunto.

A Música nas Unidades Curriculares do IFPR - Campus Jacarezinho: grupo vocal e instrumental

Após essas considerações, chega a hora de situar o IFPR/Jacarezinho neste contexto. Ainda que o professor seja o mesmo, a situação está agora mudada. Mesmo porque não se pode banhar no mesmo rio duas vezes.

E, claro, uma visão dos alunos, agora, faz-se apropriada e necessária. Temos que pensar que 80% do público estudantil do IFPR/Jacarezinho vem de cotas sociais³, sendo o restante provindo de escolas da rede particular. Esses alunos procedem em sua maioria da cidade de Jacarezinho, porém, um grande número de alunos desloca-se todos os dias de municípios do entorno. A faixa etária compreende entre os 15 e os 19 anos, aproximadamente.

Uma outra particularidade do ensino de música é a sua grande diversidade. Essa diversidade manifesta-se em um grande número de elementos, que compreende desde a performance musical que os alunos possuem (ou vão se apropriar), passando pelo tipo de instrumento selecionado, ou voz, até as escolhas que cada um tem por algum tipo de música, estilo, época, estética, tribo, ou cantor/cantora/grupo musical.

Aquilo que eventualmente os professores de outras áreas têm de queixa – aluno “A” ou “B” sabe mais (ou menos) que o restante da turma – é, na realidade, o cotidiano de um professor de música. Relato aqui porque professores da área

³ Conforme: Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012.

das artes não costumam relatar justamente por isso: é o comum, o normal, a regra.

Também no IFPR/Jacarezinho temos uma realidade quase de exceção em relação às outras escolas públicas, e mesmo particulares, que é a infraestrutura. Existe no *campus* uma sala exclusiva para a prática musical, chamada de Laboratório de Música⁴. Essa sala possui uma grande variedade de instrumentos musicais: violões, baixos, guitarras, teclados, bateria, saxofones, trompetes, clarinetes, flautas doce e transversa, instrumentos de percussão, uma pequena fanfarra (tambores, taróis, tamborins, agogôs, pandeiros), além de percussão fina (caxixis, triângulos, reco-recos, entre outros), xilofones e metalofones do tipo Orff (do soprano ao baixo) e um *cajón*⁵.

O outro diferencial do *campus* é a sua metodologia. Com a adoção das Unidades Curriculares pelas grandes áreas dos conhecimentos, nas quais todos os professores têm o mesmo valor com as suas unidades ofertadas, uma grande amarra se quebra. Qual seja: a liberdade do aluno da escolha e a liberdade do professor em termos de tempo de duração das aulas e a sua inserção verdadeira no currículo. Então temos uma soma de fatores: a duração das aulas, que são de uma hora e meia semanal, o local apropriado e recursos suficientes.

Grupo Instrumental e Vocal: as aulas

A Unidade Curricular “Grupo Instrumental e Vocal” é destinada a todos os alunos, indiscriminadamente. São disponibilizadas 15 vagas, cujo objetivo é **fazer música em conjunto**, cada um contribuindo com aquilo que for possível, com o seu melhor. Portanto, todos os que quiserem podem se matricular, independentemente de qualquer experiência prévia. A única exigência é querer fazer música. Posto isso, volto à uma observação anterior: realmente se

⁴ Talvez pelo *campus* possuir muitos laboratórios (Informática, Física, Química, Biologia), esse nome (Laboratório de Música) se dê pela padronização.

⁵ O *cajón* é um instrumento de percussão que teve sua origem no Peru colonial, quando os escravos africanos, separados de seus instrumentos de percussão pelos feitores da época, utilizaram-se de caixas de madeira e gavetas (outra tradução para *cajón*) para tocarem seus ritmos. Daí dizer que sua origem é afro-peruana. Com o passar do tempo, o instrumento transformou-se no que conhecemos hoje por *cajón*. O instrumento hoje é considerado pelo governo peruano como "Patrimônio Cultural da Nação".

matriculam alunos que possuem a mais variada experiência musical, desde aqueles que mal viram um violão na vida até aqueles que têm aulas formais de música desde a mais tenra idade.

Com essa grande diversidade de alunos, a primeira aula consiste em colocar alguns temas em discussão com a turma:

- Quais as experiências musicais: se tocam ou não algum instrumento, se cantaram ou cantam em algum lugar específico (grupo de jovens, igrejas, bandas etc.), se a família tem o hábito de fazer música, ou apenas um ou outro membro; se já foram a concertos, shows, apresentações, entre outros contatos com a música;
- Qual a expectativa em relação às aulas: aprender a tocar um instrumento específico, ou, se já tocam algum, tocar algum diferente do que já sabem, ou ainda aperfeiçoar o que já desempenham. Aprender a tocar vários instrumentos diferentes durante o semestre. Também a possibilidade de cantar, acompanhado ou não por instrumentos musicais.
- Qual o repertório que iremos escolher: este é um ponto chave das aulas. Porque se, por um lado, cada um tem o seu gosto musical, tenho, como professor, a obrigação de integrar todos durante a aula. Por isso, é feita uma explanação a respeito disso. Peço sugestão a todos os alunos, mas por motivos didáticos, a palavra final é minha. É feita uma espécie de negociação: assim que possível, a turma fará a escolha do repertório, que acontece normalmente até a metade das aulas.
- Teoria Musical: o objetivo não é que os alunos aprendam a ler partituras ou algo do gênero, e sim que minimamente possam decodificar alguns sinais. Mesmo eu mostrando os parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre) e como isso é colocado no papel, não é o objetivo uma leitura fluida, e sim a compreensão desses signos.

Na Unidade Curricular “Grupo Vocal e Instrumental A” (2º semestre de 2017), segui esse caminho. Na primeira aula, foi dada uma introdução aos alunos sobre um aspecto da teoria da música: altura, duração, intensidade e timbre e como colocar esses parâmetros no papel. Foi realizado um questionamento aos estudantes, sobre a matéria-prima da música (som) e como ela se manifesta

fisicamente no espaço, quais as suas características. Como esses parâmetros podem ser colocados no papel. Para isso, pedi que escutassem, por alguns momentos, todos os sons ao seu redor e escrevessem em um pedaço de papel. Não fiz diferença entre sons com altura definida e indefinida, todos os sons estavam valendo. Praticamente somente ruídos apareceram: passos, respiração, vento na rua, pássaros ao longe etc. Após isso feito, pedi que “desenhassem” algum som que tivessem registrado, com duas simples regras: não seria permitido desenhar a fonte do som e nem usar letras e palavras (descrever o som). Alguns alunos, que previamente já conheciam os símbolos musicais (partitura) me questionaram, e mais uma regra foi adicionada: não seria possível escrever por esses códigos. Depois de alguns minutos os alunos perceberam a dificuldade de “desenhar sons”, o que dá aos alunos a ideia de como foi difícil chegar até a notação musical moderna. Entretanto, muitos alunos chegaram a soluções criativas e engenhosas para esse problema. Feito isso, expliquei os parâmetros musicais, explicando juntamente com os termos da física, os termos musicais: altura (grave/agudo), duração (longo/curto), intensidade (forte/fraco) e timbre (“cor” do som). O próximo passo foi explicar o período em que a escrita musical ocidental foi desenvolvida, o período medieval, suas características e sobre quem detinha o poder e o conhecimento da época: os nobres e a igreja católica. E como a igreja desejava a hegemonia da fé, todos os ritos eram, e ainda são, padronizados. Inclusive os ritos musicais. E a primeira música eclesiástica foi o Canto Gregoriano⁶.

Como o único parâmetro que consistentemente medido era a melodia, a igreja se fixou em poder escrever a melodia, sem se preocupar com os outros parâmetros musicais, visto que este canto é quase uma reza cantada ou canto rezado. Feita essa explicação ouvimos um canto, um *Kyrie Eleison*⁷. Vários alunos católicos conheciam o termo e várias versões do *Kyrie*. Como logo é percebido pelos alunos, os sons graves ficam “em baixo” na partitura e os sons

⁶ O canto gregoriano, também chamado de cantochão, é um gênero de música vocal monofônica, monódica (só uma melodia), não acompanhada, ou acompanhada apenas pela repetição da voz principal com o órgão, com o ritmo livre e não medido, utilizada pelo ritual da liturgia católica romana. As características foram herdadas dos salmos judaicos, cantados nas antigas Sinagogas, em conjunto com costumes locais, como das Igrejas Orientais, assim como dos chamados modos gregos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8ftsFsScFbM>>.

⁷ "Senhor, tende piedade", termo de origem grega. Parte da missa católica.

agudos ficam “em cima”, pois acompanhei a música com a partitura. Fiz o questionamento para aos alunos o porquê disso e não se chegou a um consenso. Porém, dei a minha opinião, ainda que de forma empírica: que a voz de “cabeça” é a voz aguda e voz de “peito” é a voz grave, assim a partitura copia o corpo⁸.

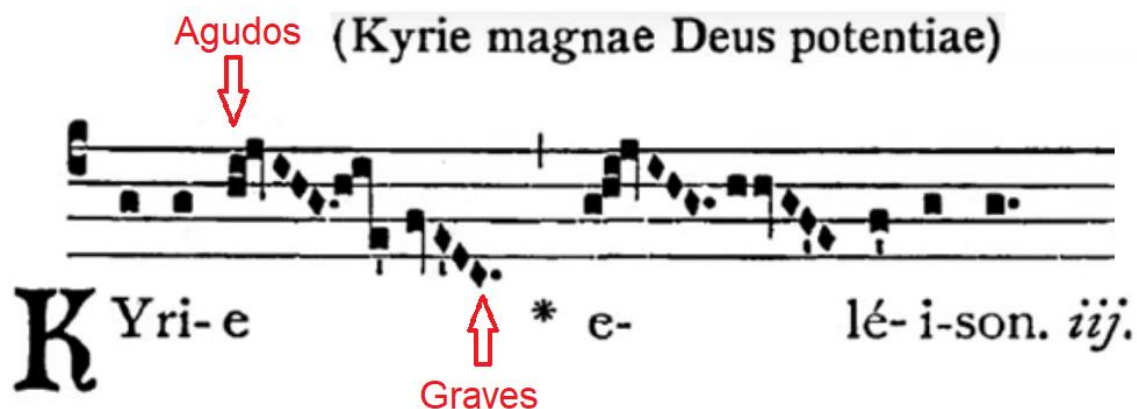


Figura I: Excerto de partitura

Após isso, ouvimos mais uma música acompanhada pela partitura: um cânone caranguejo, escrito por Bach⁹. Essa peça é tocada primeiramente na ordem correta, depois é tocada de trás para frente e, finalmente, são tocadas juntas: na ordem correta e de trás para frente¹⁰. Isso impressiona muito os alunos, pois é tanto musical quanto matemático. Bach já foi chamado muitas vezes, com acerto, de “Engenheiro dos Sons”, tamanha a complexidade de sua música. E isso não passa despercebido pelos alunos.

⁸ Excerto da partitura da música ouvida anteriormente. Note-se que a escrita é antiga, com 4 linhas e notação quadrada.

⁹ Essa música faz parte da obra “A Oferenda Musical”, que é uma coleção de cânones, fugas e de uma sonata de Johann Sebastian Bach, baseada em um tema musical escrito por Frederico II, da Prússia (Frederico, o Grande), e a ele dedicada. A obra tem sua origem num encontro entre Bach e Frederico, no dia 7 de maio de 1747. O encontro, que se deu na residência do rei, em Potsdam, foi consequência do fato de o filho de Bach, Carl Philipp Emanuel Bach, estar ali trabalhando como músico da corte. Frederico queria mostrar a J.S. Bach uma novidade: o pianoforte (piano), talvez o primeiro que Bach tenha visto. Bach, que era bem conhecido por seu talento na arte da improvisação, recebeu um tema, o Thema Regium, para improvisar uma fuga. Era uma sacanagem, o tema era complicadíssimo, quase inviável. Mas Bach não somente improvisou, como mandou uma obra inteira para o Rei, toda ela de variações sobre o Thema Regium: A Oferenda Musical. (RIBEIRO, Milton, 2015).

¹⁰ J.S. Bach - **Crab Canon on a Möbius Strip**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?=xUHQ2ybTejU>>.

Encerro essa primeira aula com vídeos que reforçam o que eu havia explicado. Primeiro um desenho, do personagem Pernalonga, o episódio 72 (Long-Haired Hare – Maestro Pernalonga), de 1949¹¹. Como todos os episódios, a intenção é fazer rir. Os alunos, é claro, se divertirem. Porém, ficam bastante nítidos nesta animação os graves e agudos.



Fonte: <https://www.tvuol.uol.com.br/video/15340808/>

Os outros vídeos são “O Trenzinho do Caipira”, de Villa-Lobos, em duas versões: uma ao vivo¹² e uma versão estilizada do compositor e sambista Jorge Aragão, para mostrar diferentes interpretações de Bach (“O Trenzinho do Caipira” é uma peça de cunho nacional com inspirações de Bach, sendo chamada de as

¹¹ <<https://www.tvuol.uol.com.br/video/15340808/>>.

¹² Festival de Waldbuhne 2008 - Berlim - Orquestra Filarmônica de Berlim. Regência Gustavo Dudanel, Soprano Ana Maria Martínez. Bachianas Brasileiras nº5 de Heitor Villa Lobos. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=maQ8t8mJKTM>>.

“Bachianas Brasileiras” pelo próprio Villa-Lobos). E assim se encerra a primeira aula.

Na segunda aula, retomo vários pontos, apenas oralmente, com os alunos. Principalmente, os parâmetros dos sons; e os faço lembrar, a título de curiosidade, que, todo ano, no Enem, aparece uma pergunta a respeito desse tema. Após isso, vou ao quadro e explico detalhadamente o funcionamento de uma partitura.

Agora, chegou a hora dos alunos decidirem quais instrumentos irão tocar/cantar. Os instrumentos escolhidos foram:

- 9 alunos escolheram tocar violão, e nenhum sabia tocar;
- 2 alunos escolheram guitarras, e já tinham algum conhecimento prévio sobre violão;
- 2 alunos escolheram tocar baixo, sendo que um tinha conhecimento básico de violão e o outro nunca havia tocado nenhum instrumento antes;
- 1 aluna escolheu tocar bateria/percussão. A sua escolha foi em detrimento de já saber tocar violão e *cajón*, por isso, o interesse em bateria.
- 1 aluno escolheu tocar teclado. Já havia tocado um pouco, de forma informal com os amigos na sua igreja.

Também ficou decidido entre nós que cantaríamos em conjunto as músicas escolhidas.

Mandei cada um pegar o instrumento escolhido. A partir disso, iniciei uma aula explicativa sobre cada um dos instrumentos. Como se toca, posição de dedos, mãos, corpo, enfim, a maneira de segurar e tocar cada um deles. Todos ouviram todas as explicações, independentemente de quem iria tocar o quê. Como são instrumentos populares, apesar de tomar tempo, não houve dificuldades em um primeiro momento¹³. E, sendo populares, a maneira de se codificar os sons também é popular: as cifras. Cifra é um sistema de notação musical usado para indicar, por meio de símbolos gráficos e/ou letras, os acordes

¹³ A única questão são as unhas grandes das meninas, que eventualmente atrapalham a execução de alguns instrumentos.

a serem executados por um instrumento musical. Por isso, houve uma explicação sobre esse sistema de notação. Também foi mostrada aos violonistas, guitarristas e baixistas a notação por tablatura. Tablatura é uma forma de notação musical, que diz onde colocar os dedos em um determinado instrumento, ao invés de informar quais notas tocar. E cada um ganhou uma apostila de cada instrumento, com os rudimentos básicos.

A música escolhida foi “Sossego”, do cantor e compositor Tim Maia. A escolha deu-se por inúmeros fatores: um compositor/cantor consagrado, letra, melodia e harmonia extremamente simples (porém, nem por isso desinteressante). Devo ressaltar que não houve nenhuma rejeição. Foi distribuída uma folha para cada um com todas as notações: letra, partitura, tablatura para violão, guitarra e baixo, e cifra para violão, guitarra e teclado, conforme abaixo.

SOSSEGO - TIM MAIA

Guitarra/Violão Tablatura

O - ra bolas não me_a - mole com_es -te papo de_em -
 1 1 0 3 1 1 1 1 0 3

prego não vou nessa não_es - tá vendo o que_eu quero sos -
 1 1 1 0 3 1 1 1 1 0 3

sego o que_eu quero sos - sego.
 1 1 1 0 3 1

Baixo

0 3 5 0 3 5 0 3 5 0 3 5
 3 3 3 3

C

C

Ora Bolas, não me amole, com este papo de emprego
 Não vou nessa, não está vendo, o que eu quero, sossego,
 O que eu quero, sossego.

C

Do Mi Sol Do Mi Sol

Figura II: Tablatura de Música

Devo ressaltar que, mesmo os alunos não tendo grandes conhecimentos de partitura, acho necessária a sua inserção. Mais ou menos como achar que uma criança em idade pré-letramento deve ver placas, painéis ou qualquer outro escrito. Isto cria um estímulo e uma familiaridade com as coisas.

Então, após a entrega das partituras, mostrei para cada estudante a maneira de cada um tocar a sua parte. Enquanto eu passava a música com um grupo, o outro ia ensaiando, o que gerava uma certa confusão. Entretanto, esse é um dos obstáculos a serem vencidos quando se toca em grupo: o respeito ao outro. Mesmo tocando, tenho que ter o cuidado para fazer isso com o volume o suficiente para me ouvir, sem, entretanto, atrapalhar o próximo. Esse é um empecilho que vai se ajeitando ao longo das aulas.

Após todos conseguirem tocar, fizemos em conjunto um arranjo: quem começaria, quem terminaria, os volumes (dinâmicas) de cada instrumento, qual o andamento etc. Essa, aliás, foi uma prática constante: sempre era decidido em conjunto qual a forma que música iria ter. Tocamos algumas vezes e assim terminou a aula.

Na próxima aula, retomamos cada um a sua parte e novamente ensaiamos em conjunto. Após isso gravamos e nos ouvimos. Todos ficaram bastante satisfeitos, alguns com surpresa até, com o resultado obtido. Uma salva de palmas foi a reação após o final da audição.

As próximas músicas foram aumentando gradativamente em seu nível de dificuldade. A metodologia seguia sempre a mesma: feita a escolha da música, cada um “tirava”¹⁴ a sua parte e, depois de todos estarem prontos, era feito um ensaio da música, com um consenso em como deveria ser o arranjo. Após isso era feita a gravação e audição. Várias foram as vezes em que palmas espontâneas apareciam após essas audições, o que confirma que os alunos estavam satisfeitos com as suas performances. Muitas foram as músicas: O Sol (Jota Quest), Primeiros Erros (Capital Inicial/Kiko Zambiacchi), Yellow e The Scientist (Coldplay), Um Anjo do Céu (Chimarruts), Come as You Are (Nirvana), Oração (A Banda Mais Bonita da Cidade)¹⁵, entre outras.

¹⁴ Jargão musical que significa ensaiar e praticar a sua parte até a música estar pronta para ser tocada.

¹⁵ Aqui foram citadas as músicas e os intérpretes, e não os compositores.

Considerações finais

E assim foram se sucedendo as músicas. Uma após a outra, foram sendo vencidos os obstáculos técnicos de tocar e, mais importante, de tocar em grupo. Porque esse é o objetivo final. Não importa nenhuma qualificação, situação ou condição anterior. Mesmo musical. Há que se ter em mente que muitos bons músicos não são exatamente bons em certos grupos. Porém, aqui, na sala de aula, todos devem tocar juntos, sem exceção. E isto se torna um exercício de respeito ao próximo e cidadania. Mesmo quando eventualmente uma ou outra música não era do agrado de um ou outro aluno, nenhum deles, em nenhum momento, se recusou a tocar. Essa é também uma atividade de tolerância e respeito.

Outra situação é a técnica mesmo. O tocar, o fazer música. Eu costumo sempre repetir: uma nota é uma nota, independente de qual contexto em que ela está. Por isso, ela (a técnica, as notas) pode ser colocadas no contexto que for desejado. A partir dos conhecimentos que cada um construiu, esses saberes podem ser moldados à vontade, para poderem se adaptar àquilo que cada um decidir.

Também interessante, algo que ocorreu foi a ajuda mútua: aqueles alunos que conseguiam executar as músicas, paulatinamente iam mostrando aos outros como proceder. Isso foi espontâneo, algo que não pedi para ser feito, porém, que acabou acontecendo.

Quanto à avaliação e conceito final dos alunos, todos terminaram com conceito “A”. A avaliação em música, apesar de ser feita a partir de cada um, sendo o parâmetro unitário e individual, ou seja, como cada um começou a sua caminhada e como está caminhando agora. Entretanto, como objetivo primordial é todos terem o compromisso de se juntar a todos e fazer música. E esses dois requisitos foram cumpridos, e não resta, em verdade, outra alternativa: todos realizaram essas premissas básicas, tocar, e tocar em grupo.

E mais, todos podem agora, escolher fazer a sua música, do seu jeito, na sua hora e no seu local. Cada um trilhando o seu caminho, da sua maneira.

Referências

BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da Música, experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009.

Festival de Waldbuhne 2008 - Berlim - Orquestra Filarmônica de Berlim. Regência Gustavo Dudanel, Soprano Ana Maria Martínez. **Bachianas Brasileiras nº 5 de Heitor Villa Lobos**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=maQ8t8mJkTM>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

IFPR, **Cotas de Inclusão**. Disponível em <http://reitoria.ifpr.edu.br/menu-institucional/pro-reitorias/proens/dirac/ingresso/cotas/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

J.S. Bach - Crab Canon on a Möbius Strip. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xUHQ2ybTejU>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

LEHMAN, P. R. **Por qué la música es importante?** Disponível em <http://official-isme.blogspot.com.br/2006/12/por-que-la-musica-es-importante-spanish.html>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

RIBEIRO, M.; Johann Sebastian Bach. **Os Caranguejos e o Anel de Moebius**. Disponível em <http://miltonribeiro.sul21.com.br/2015/09/03/johann-sebastian-bach-os-caranguejos-e-o-anel-de-moebius-veja-o-video/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

14 CURTIR E COMPARTILHAR IDEIAS PARA ALÉM DAS REDES

SOCIAIS

Sergio Vale da Paixão¹

Há bons e prósperos indícios de que em breve a escola brasileira abrirá as portas para as novas tecnologias de informação e comunicação entrar e fazer parte da rotina dos professores e estudantes nas instituições. Temos visto alguns passos em direção a essa tão esperada possibilidade que vem ao encontro das expectativas dos discentes em relação à escola. Parece-nos que a preocupação em aproximar os artefatos da tecnologia, bem como a consideração de que os espaços das redes sociais e a produção dos estudantes nas plataformas virtuais da internet já vêm tomando um espaço considerável nas reuniões de professores e nas semanas pedagógicas, nas escolas do Brasil. Dizemos isso, pois temos sido convidados a participar, já que temos pesquisado e trabalhado com a temática das tecnologias na educação, a falar sobre o tema com os professores em inúmeros eventos no país. As discussões têm sido calorosas, ricas, pertinentes e bastante otimistas.

Há uma cena do filme “Um Sonho Possível”, lançado em 2009, que tem nos feito pensar no papel do professor da atualidade. Na cena, a mãe adotiva, Leigh Anne, interpretada pela atriz Sandra Bullock, acompanha um treino de futebol de seu filho adotivo, Michael, durante alguns minutos. No início da cena, o treinador reporta-se ao time e, principalmente, ao garoto, com gritos e broncas, somados a comentários sarcásticos em relação ao menino ao observar sua fragilidade e sensibilidade em relação aos demais jogadores. Ao perceber tal postura, a mãe adentra a campo solicitando ao treinador a possibilidade de falar

¹ Pós doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" de Assis. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Especialista e Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagens e suas tecnologias (GECLIT/IFPR - CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sergio.paixao@ifpr.edu.br

com o filho. Após minutos de conversa, ela retorna dizendo ao treinador que não adianta gritar com ele, pois ele não confia nos homens pela experiência de vida que tem. Comenta também que seu filho adotivo tirara 9,8 no quesito “instintos protetores” e que, a partir disso, ela havia orientado o garoto a participar do jogo ativamente, como se estivesse cuidando da própria família, naquela conversa no início do treino. Ao perceber a melhora do garoto, bem como o desempenho do time no treino, o treinador resolve conversar com a mãe para saber o que ela havia falado a ele para obter tal resultado. A resposta foi pontual: “Você precisa conhecer seu time, treinador! Ele tirou 9,8 em instintos protetores!”

Esse é o grande desafio do educador de todos os tempos, mas, principalmente nos dias atuais, em meio a tantos avanços tecnológicos: “reconhecer seu time”. Quem são nossos estudantes? Por onde circulam? Como e por quais vias interagem? Quais são seus afetos e como se manifestam nas redes? Dentre tantos outros questionamentos.

O reconhecimento de que os estudantes de hoje leem e produzem seus textos dos mais variados gêneros e em diferentes suportes é, senão, o primeiro passo que a escola deve dar para uma necessária e urgente reorganização curricular, estrutural e de práticas educativas. A grande quantidade de produção escrita e compartilhada pelos estudantes neste século é o indício para que possamos “reconhecer nosso time”, saber com quem estamos lidando e, assim, organizarmos um trabalho diário que possibilite uma maior interação entre a escola e a vida social dos discentes.

A proibição do uso dos aparelhos celulares, dos fones de ouvido e de outros aparatos tecnológicos em tempos em que as informações, comunicações e interações estão sendo realizadas e veiculadas virtualmente, ou seja, que afetam sobremaneira a vida dos estudantes, é uma recusa ao movimento cultural e tecnológico produzido por eles próprios. Nada há de indisciplina, tão pouco de negação à autoridade do professor, muito pelo contrário. A relação de autoridade entre professores e alunos se dá exatamente quando se compreende o respeito e a consideração de que a escola deve, a partir de tais observações, “falar a língua dos alunos”, observar seus espaços e produções e entendê-los como motivadoras para que outras tantas produções aconteçam no espaço escolar, sob a mediação docente.

Saber o que de melhor os alunos têm para oferecer e reconhecer suas habilidades, bem como respeitar seus limites, é o caminho para se pensar uma prática pedagógica atual e engajada com a educação integral dos aprendizes. Uma educação voltada não apenas para o ensino dos conteúdos prescritos no currículo escolar, mas para as inúmeras demandas apresentadas pelos discentes deste século, que exigem sintonia dos aspectos cognitivos e a formação emocional, afetiva, dos estudantes.

Nossos alunos, nativos digitais, necessitam da presença do professor. Necessitam e pedem a cada dia, uma maior aproximação dos professores, que possam ouvi-los, entendê-los, cuidá-los, orientá-los e que façam da escola um lugar que dialogue com suas realidades e que assim considerem a escola como o espaço onde aprendem, gostem de estar e que os façam felizes.

As condições de produção do texto digital

As condições de produção escrita, tendo como exemplo a produção na esfera virtual de comunicação, poderiam ser problematizadas e discutidas no intuito de adaptá-las e apropriá-las como meio didático a fim de reorganizar e reeducar a produção escrita dos alunos em todas as séries que compõem o currículo escolar, aproximando os interesses dos discentes fora do ambiente da escola para as atividades que devam ser realizadas dentro do processo de formação escolar.

Com o avanço da tecnologia e o seu necessário uso para suprimientos de necessidades vitais do homem, a máquina instruiu da melhor maneira o indivíduo a produzir textos com fins específicos (FERRARI, 2010), dentro de gêneros diferenciados, com argumentos convincentes, dentre tantas outras características, para atender a determinadas exigências. Exemplos disso são as inúmeras produções escritas que ocorrem dentro de uma mesma rede de relacionamentos. No *Facebook*, por exemplo, o internauta é capaz de manifestar expressões de sentimento via *posts*² e comentários, editar legenda de fotos, anunciar a venda de um produto, estabelecer diálogo com amigos etc.

² Nome dado ao gênero produzido na rede social *Facebook*.

As condições de produção escrita dentro da esfera digital de comunicação são propícias às necessidades dos alunos, afinal, o produtor do texto no âmbito digital sabe quem é seu interlocutor (mesmo que virtual); escolhe o gênero a ser produzido, adaptando-se às suas necessidades; conhece o meio social de circulação no qual sua produção será veiculada; apresenta, mesmo que de forma implícita, suas marcas de autoria, sua subjetividade. Ao criar *blogs*, o aluno/usuário utiliza *templates* oferecidos pela hospedagem, mas, com a continuidade de utilização dessa ferramenta, fica estimulado a mudar combinação de cores, letras, inserir imagens, além de criar títulos sugestivos e coerentes com a temática do *blog* (REIS, 2009). Este aluno/usuário reconhece a finalidade de sua produção e conhece com proficiência o suporte no qual o texto será produzido, ou seja, as páginas disponíveis na internet.

A iniciativa de reflexão sobre o tema da produção escrita deste artigo constrói-se neste contexto e, ao mesmo tempo, é originalmente fruto de meu³ particular incômodo pelo fato de constatar que, em minhas aulas, os alunos não participavam efetivamente, já que estava realizando um trabalho voltado para a futura aprovação no vestibular. Ao mesmo tempo, identifiquei neles uma expressiva desenvoltura e empenho no uso da internet. Em função disso, desenvolvi observações sobre meus alunos no que diz respeito às práticas de utilização dos meios eletrônicos no ambiente escolar e fora dele e a não habilidade em lidar com assuntos relacionados à pesquisa escolar quando o uso da internet é exigido.

Ora, parece um tanto quanto contraditório a ideia defendida por alguns profissionais da educação, bem como a minha, até então, em não aceitar a utilização de instrumentos de comunicação virtual, e por que não dizer, de aprendizado, da esfera tecnológica dos alunos na escola, ou criticar as posturas desses alunos frente a essas manifestações.

Este conjunto de situações experienciada com meus alunos motivou-me a refletir acerca da eficácia ou não da aproximação dos gêneros virtuais de comunicação produzidos pelos alunos com as práticas escolares no que diz respeito à produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa.

³ Utilizarei a primeira pessoa do singular por tratar de uma experiência pessoal com o assunto tratado.

Não pretendo manifestar uma postura paternalista em relação aos alunos, tentando encontrar mais uma “desculpa” para o insucesso de algumas situações de aprendizagem, ou colocar mais uma vez a culpa de tal fracasso “nas costas” dos professores, o que é comum em alguns casos. Porém, uma maior e melhor reflexão sobre o trabalho com produção de textos escritos, no que diz respeito às condições de produção escrita fundamentados nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1992; 1995) e ancorados em estudos sobre letramento digital advindos de teóricos que discutem práticas sociais de leitura e escrita em consonância com a influência das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como Xavier (2005) Araújo, Dieb (2009) e Coscarelli (2006), entre outros, somados aos fundamentos teóricos advindos dos estudos sobre letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2000), em conjunto com uma postura séria e firme dos professores, nos farão preencher algumas lacunas a respeito do assunto que nos interessa e que me ajudou a entender melhor aquilo que considere importante, que é compreender como se estabelecem as diferenças entre as produções escritas na escola sob orientação do professor e as produções escritas nas redes sociais de comunicação na internet⁴.

Entre teclados e canetas: a produção textual dos estudantes

Enquanto professores da disciplina de Língua Portuguesa e usuários frequentes das redes sociais de comunicação na internet, temos mantido contato com os alunos e percebido quão forte é a utilização e a presença deles nas redes de comunicação virtual. Grande parte das produções escritas desses alunos é materializada, como já mencionamos em passagens anteriores, dentro dos padrões estabelecidos para esse fim nas redes sociais. As mensagens, dentro dos limites de caracteres, os suportes adequados para cada situação, as organizações sintáticas e semânticas adequadas para os interlocutores, enfim, são condições que orientam as produções escritas dos usuários da internet nas respectivas redes sociais.

⁴ Mais em minha dissertação de mestrado: PAIXÃO, Sergio Vale da. *Produção escrita e Letramento Digital: interfaces na escola e nas redes sociais*. Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.

No entanto, as orientações dadas à produção escrita no ambiente da escola para que sejam produzidos textos para fins didáticos nem sempre são considerados pelos alunos, já que, como apontamos, são geralmente orientadas dentro de padrões tradicionais de ensino e aprendizagem que não levam o aluno a agir de forma adequada. É nesse sentido, e para sustentar nossa problematização neste artigo, que optamos por analisar produções escritas realizadas sob orientação da escola, do professor, e as realizadas nas redes sociais de relacionamento dos alunos que participaram da entrevista, no intuito de verificar de forma concreta como se dá a diferença entre as produções escritas nesses dois ambientes, o da escola e o da internet. A partir da observação realizada acerca da produção dos alunos em plataformas digitais, pudemos compreender a real necessidade de se pensar o uso da leitura e da escrita a partir do que produzem nas redes para aproximar os conteúdos dispostos nos programas de ensino das escolas às realidades dos estudantes.

Nossa motivação tem sido a de “falar a língua dos alunos”, “conhecer o time”, ou melhor, compreender quais são as produções que realizam em redes, principalmente as da internet, para que possamos melhor adaptar as aulas à realidade dos alunos e termos êxito na prática docente diária.

Relato de experiência: um projeto de sucesso

Há muito tempo, tenho realizado atividades que possam colaborar para que os meus alunos conheçam melhor suas produções na esfera da internet. Atividades que melhorem a comunicação e cuidados com suas exposições e com o que produzem – ou reproduzem – nas redes sociais em ambiente virtual. Motivado por esse interesse e percebendo a atual necessidade de problematizar os conteúdos que estejam dentro do contexto da informação e comunicação virtual, há alguns anos venho criando possibilidades de trabalho e atividades para, cada vez mais, poder conversar com eles sobre o assunto. Diante disso, surgiu no início do ano de 2017, o desejo de iniciar um projeto com os alunos do ensino médio do Instituto Federal do Paraná na cidade de Jacarezinho (IFPR – Jacarezinho), onde leciono a disciplina de Língua Portuguesa.

Ao verificar a quantidade de produções dos mais variados gêneros e compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, bem como a frequência e utilização dos recursos da internet para comunicação e interação entre os alunos da escola, achei importante abordar em minha aula de Língua Portuguesa, visto que deveria trabalhar leitura e produção de textos com eles, práticas de leitura e produção escrita que pudessem dar conta de problematizar suas próprias produções, bem como os compartilhamentos feitos nas redes sociais.

A primeira percepção que tive foi que muito do que era produzido por eles de modo autoral, ou mesmo compartilhando textos de outros autores, ia na contramão de uma educação voltada para os valores, conforme nosso plano de trabalho institucional.

Além da pouca prática de produção de textos escritos e da não habilidade de leitura dos discentes, percebi o quanto eles não se davam conta da importância dos conteúdos que produzem nessa esfera de comunicação. Muitos não têm consciência das consequências do que produzem. Diante de tal percepção, foi necessário que, durante o primeiro semestre de 2017, fosse elaborado um projeto, a que dei o nome de *“Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais”*, que pudesse abordar a temática das produções escritas nesse campo, ou seja, nas redes sociais da internet, espaço bastante visitado pelos alunos. Considerei de extrema importância iniciar um trabalho com meus alunos que pudesse partir deles, da necessidade em melhor lidar com essa esfera tecnológica nas redes sociais da internet, para podermos juntos com os conteúdos curriculares previstos na minha aula de Língua Portuguesa, que dizem respeito à leitura e produção dos textos, realizarmos algumas atividades.

O principal objetivo do trabalho foi aproximar as discussões sobre leitura e produção de textos e desenvolver práticas significativas que devem ser ensinadas na escola aos conteúdos que são produzidos pelos alunos nos contextos virtuais de comunicação, ou seja, nas redes sociais da internet. A expectativa com esse aprendizado é a de que os alunos possam entender as especificidades dos gêneros textuais considerando os contextos de produção, diferentes estilos, composições temáticas etc. Além disso, foi urgente e legítima a necessidade de se discutir, também preocupado com a formação não apenas acadêmica, mas emocional dos alunos, os aspectos de ordem afetivos presentes na produção e

nos compartilhamentos de conteúdos nas redes sociais, ou seja, as manifestações de sentimentos produzidas por eles em seus “posts” e compartilhamentos de conteúdos.

Sendo assim, não apenas a leitura e a produção dos textos escritos foram focos do trabalho realizado no projeto “*Curtir e compartilhar ideias para além das redes sociais*”, mas, sobretudo, a problematização do perfil dos autores e também dos interlocutores na produção e recepção dos textos, sejam físicos ou virtuais.

Todos os alunos, sem exceção, participaram ativamente de todas as atividades propostas, mas havia aqueles que precisaram de apoio maior, principalmente, no que diz respeito à produção escrita. Para atender a essa necessidade, foram realizados alguns encontros, a que chamamos de “atendimentos”, no período contrário ao que o aluno estava matriculado regularmente. Também para esse “atendimento”, sempre contamos com a importante colaboração da equipe multifuncional da escola dando-me orientações e ajudando no que era necessário para melhor atender aqueles que necessitavam de maior atenção.

A avaliação ocorreu ao longo do processo, enquanto os alunos estavam envolvidos com o projeto. Não tivemos um momento exato para avaliar em forma de prova escrita ou algo similar a isso. Como dissemos anteriormente, tivemos uma fase inicial do projeto quando pude observar o que os alunos sabiam sobre o assunto que iríamos tratar, ou seja, sobre as produções que ocorrem nas redes sociais. A partir dos primeiros diálogos que fizemos, tivemos a percepção da situação inicial dos conhecimentos dos alunos sobre o tema⁵. A partir disso, do conhecimento prévio que tinham, passamos então a realizar as etapas formativas, que me permitiam colaborar para que os alunos aprendessem mais e melhor sobre os temas subjacentes ao tema maior, ou seja, a leitura e escrita. A partir das perguntas que iam surgindo ao longo das atividades, fui proporcionando aos alunos formas de eles mesmos, por meio de pesquisas na internet e em outros campos de investigação, encontrarem respostas, o que favoreceu significativamente a construção dos conhecimentos. A fase final do projeto ocorreu no final do primeiro semestre de 2017, quando observamos a diferença

⁵ Seguimos as instruções de avaliação na pedagogia de projetos a partir de Zabala, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

do que havia na fase inicial do projeto, ou seja, as mudanças de posturas dos alunos diante de suas produções, não somente nas redes sociais, mas também nos textos produzidos manualmente.

É importante lembrar que, no que diz respeito à produção escrita dos gêneros trabalhados ao longo do projeto, tivemos o cuidado de avaliar as atividades da seguinte forma:

1. Os alunos liam os textos (os gêneros que estavam previstos no planejamento ou que eles demandavam para serem lidos) e fazíamos uma discussão sobre eles;
2. Os alunos eram orientados a produzir os textos dentro das orientações relacionadas às características de tais gêneros;
3. Fazíamos as revisões necessárias com os alunos para que eles próprios percebessem se suas produções estavam de acordo com as orientações dadas pelo professor;
4. Os alunos sempre foram convidados a reescrever seus textos, após as considerações do professor.
5. Os alunos devolviam os textos para o professor que, posteriormente encaminhava novas orientações de escrita ou já registrava o trabalho como “versão definitiva” do texto, caso não tivesse nada a alterar.

Alguns textos foram reescritos e digitados e encaminhados para o *e-mail* do professor. O objetivo era colaborar para o *Letramento digital*, com os Múltiplos Letramentos (ROJO, 2009), já que no início do projeto pude perceber que os alunos conhecidos como *Nativos Digitais* (PRENSKY, 2016), não sabiam lidar com esse gênero textual que é o *e-mail* (dentro tantos outros gêneros afins).

Procuramos utilizar como critério de avaliação a percepção do que os alunos sabiam sobre os assuntos e o que passaram a saber ao final do projeto, levando em consideração cada aluno e o potencial de cada um.

Ao longo do trabalho, pude perceber o quanto aprendemos mais que ensinamos, quando utilizamos a metodologia de projetos para abordar os componentes curriculares, considerando esse método de trabalho como uma pedagogia ativa fundamentada em inúmeros estudiosos sobre o assunto (HERNANDEZ, 1998; NOGUEIRA, 2008). Ao longo de todos os trabalhos que

foram realizados com os alunos, pudemos constatar que o envolvimento deles, os inúmeros questionamentos e buscas por respostas às inúmeras perguntas que foram surgindo com a exploração dos suportes dos textos só foi possível, pois minha postura como professor foi a de mediador do trabalho em todos os momentos. Minhas intervenções ocorreram apenas para orientar e coordenar os trabalhos. Minhas maiores aprendizagens, como professor, ao longo do projeto, foram as seguintes:

1. A escola é verdadeiramente o lugar em que os alunos devem trabalhar ativamente sob a orientação e mediação do professor e não o contrário;
2. A avaliação é sim um processo e não um produto final. Ao longo das atividades realizadas pelos alunos, foi possível observar o significativo progresso e as aprendizagens acerca do tema que havia proposto a eles;
3. O resultado do trabalho em grupo é também uma observação que merece ser evidenciada. A aprendizagem em grupo favorece significativamente a formação no que diz respeito aos valores, tais como a cooperação e a cidadania. O respeito ao próximo, a opinião do outro sempre foi uma prática recorrente dos alunos ao longo do projeto;
4. As tecnologias são fortes aliadas para o ensino. Pudemos perceber o quanto é importante aproximar os recursos midiáticos e os artefatos da tecnologia para a elaboração das aulas e colaborar para a construção do conhecimento;
5. É muito importante investir em autoformação. Ao longo do projeto, foi necessária uma intensa busca por leituras que pudessem me capacitar para a realização das atividades.

Considerações finais

O grande desafio do educador neste século, bem como da escola, de modo geral, é a de propor uma aproximação da realidade vivenciada pelos alunos

nos espaços sociais. E aqui acreditamos serem as redes sociais da internet alguns dos espaços utilizados para inúmeros fins de interação (comunicação e interação) com excelentes ambientes de aprendizagem. Assim, nada melhor que aproximar as atividades escolares, muitas delas previstas na programação dos currículos para serem trabalhadas com os alunos ao longo do ano. O meio por onde os estudantes circulam, seus afetos, suas produções culturais, seus interesses, anseios e expectativas, são conteúdos a serem problematizados, conhecimentos a serem construídos com ajuda da escola.

A formação integral, como previsto em inúmeros documentos oficiais que regem a educação brasileira há anos, acontece com a consideração de que os conteúdos estão dispostos, muitos mais que em livros didáticos ou em programas de ensino, mas na vida social dos educandos. A partir disso, torna-se necessária uma urgente ressignificação dos espaços de aprendizagem e dos métodos utilizados para o ensino.

Não obstante, procuramos apresentar uma iniciativa de um projeto pessoal de fazer da sala de aula de Língua Portuguesa um ambiente inovador, criativo, que pudesse colaborar para práticas de letramento em que os alunos e professor são protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, acreditamos que muitas iniciativas, assim como a que aqui propusemos apresentar, estejam acontecendo nas escolas brasileiras com as disciplinas do currículo a fim de tornar o ambiente da escola um lugar de bem-estar, mas em que, acima de tudo, haja aprendizado.

Referências

ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: _____ (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

FERRARI, P. **Hipertexto hipermídia**: as novas ferramentas da comunicação digital. São Paulo: Contexto, 2010.

HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo escolar por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 200 p.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: etapas, papéis e atores. 4. ed. São Paulo: Érica, 2008.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20%E2%80%90%20Part1.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

REIS, F. das C. S. O e-mail e o blog: interação e possibilidades pedagógicas. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 99-110.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte**: (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

15 ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE

Elaine Valéria Cândido Fernandes¹

A Educação Física escolar vem sendo cada vez mais importante no processo de formação do educando. Perceber o aluno do ensino médio na sua realidade, em um processo de transição para a fase adulta, com sobrecarga de estudos, cobranças de rendimento escolar, associado a um estilo de vida sedentário, é essencial para o redirecionamento dos conteúdos a serem trabalhados dentro da área específica.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

[...] entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (BRASIL, p.29).

Mas a realidade não é essa. Nessa fase, grande parte dos jovens são sedentários. O sedentarismo é considerado como principal inimigo da saúde pública, atinge cerca de 70% da população brasileira, sua morbidade é maior que algumas patologias como diabetes, tabagismo, colesterol alto, obesidade e hipertensão. O estilo de vida sedentário é responsável por 54% do risco de morte por infarto e 50% do risco de morte por acidente vascular cerebral (ALVES, 2007).

Jovens, na idade escolar, raramente apresentam sintomas associados às Doenças Crônicas Não Transmissíveis (DCNT). Muitos sintomas relacionados às DCNT apresentam período de incubação não inferior a 20 – 25 anos. Portanto, grande número de distúrbios orgânicos que ocorrem

¹ Mestra em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Especialista em Fisiologia do Exercício Físico pela Universidade Estadual do Paraná. Professora do Instituto Federal do Paraná, Campus Jacarezinho. E-mail: elaine.fernandes@ifpr.edu.br

na idade adulta, poderia ser minimizado ou evitado se hábitos de vida saudáveis fossem assumidos desde idades mais precoces (GUEDES, 1999).

Nahas (1997) enfatiza que o objetivo da Educação Física Escolar é ensinar conceitos básicos da relação atividade física-saúde. Essa perspectiva atinge a todos os alunos, principalmente os mais necessitados, como sedentários, obesos, portadores de baixa aptidão física, entre outros. Tais colocações refletem o pensamento de Betti (1991) ao alertar para a necessidade da inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física.

A compreensão de saúde e o entendimento dos benefícios que a atividade física produz no organismo são informações que não se resumem apenas à prática costumeira dos esportes. Esses conceitos devem ser assimilados e, sendo incorporados, produzirão futuros adultos conscientes dos hábitos saudáveis ao longo da vida (GUEDES; GUEDES, 1996; NAHAS, 1997).

Para os autores citados, a compreensão de saúde deve envolver temas como estresse, sedentarismo, doenças hipocinéticas, problemas cardíacos, entre outros. Os autores compreendem a temática “saúde” como a capacidade de o indivíduo desfrutar a vida com bem-estar, e não apenas ausência de doença. Consideram que a saúde não é um estado estável e sim dinâmico e mutável, que é construído individualmente ao longo da vida, e, para isso, a Educação Física escolar é fundamental.

É possível se perceber que, nessa abordagem, o conceito de saúde está enfocado no sentido individual e não no social. Palma (2001), sustentando a análise aqui apontada, preconiza a necessidade de considerar os fatores sociais e ambientais como propulsores da saúde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB) instituiu que temas referentes à saúde deveriam ser desenvolvidos de maneira compulsória nos currículos escolares de todos os estabelecimentos de ensino do Brasil, por meio dos “programas de saúde” (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

Claramente, o enfoque individual é aquele a ser privilegiado, e, coerentemente, as questões relativas à aquisição de hábitos “saudáveis” – em especial àqueles ligados à higiene do corpo, mas também relacionados a atitudes e comportamentos – são os objetivos a atingir. Esses objetivos valorizam

fortemente o aspecto comportamental em detrimento da compreensão dos fatores intervenientes do processo, uma vez que “ênfatisam a criação de hábitos e atitudes e, subsidiariamente, a aquisição de conhecimentos básicos que justificam, alicerçam e tornam compreensíveis, aqueles hábitos e atitudes” (BRASIL, 1974, p. 68).

Os PCN afirmam a importância do desenvolvimento do tema quando definem o tópico “Ser Humano e Saúde” como um dos blocos temáticos de conteúdos da disciplina no ensino fundamental (BRASIL, 1997, p. 52). Outrossim, ratificam essa valorização ao definirem a saúde como um dos “Temas Transversais” que devem ser desenvolvidos, de maneira colateral ao currículo, pelo conjunto de disciplinas escolares em todos os anos de escolarização (BRASIL, 1997).

Nesse sentido, fica evidente o entendimento do conceito de saúde relacionado a um conjunto de hábitos e atitudes, sendo a escola novamente compreendida como espaço privilegiado para seu desenvolvimento. Para tanto, é enfatizada a necessidade da adoção de um posicionamento “responsável” em relação às escolhas que determinam a situação de bem-estar físico e mental, o que traz novamente a ideia de saúde a partir das escolhas pessoais (MONTEIRO; BIZZO, 2015).

Fundamentalmente, os PCN propõem que a saúde, como objeto de educação escolar, seja tratada como uma das principais estratégias para a promoção da saúde, ao afirmar que, “na abordagem apresentada, a educação é considerada um dos fatores mais significativos da promoção da saúde” (BRASIL 1997, p.61). A esse respeito, apontam que:

[...] a promoção da saúde se faz por meio da educação, da adoção de estilos de vida saudáveis, do desenvolvimento de aptidões e capacidades individuais, da produção de um ambiente saudável. Está estreitamente vinculada, portanto, à eficácia da sociedade em garantir a implantação de políticas públicas voltadas para a qualidade de vida e ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade e promover a transformação positiva dos fatores determinantes da condição de saúde (BRASIL, 1997, p.67).

No entanto, o ensino de saúde tem sido um desafio para a educação no que se refere à

[...] possibilidade de garantir uma aprendizagem efetiva e transformadora de atitudes e hábitos de vida. As experiências mostram que transmitir informações a respeito do funcionamento do corpo e das características das doenças, bem como de um elenco de hábitos de higiene, não é suficiente para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável. É preciso educar para a saúde levando em conta todos os aspectos envolvidos na formação de hábitos e atitudes que acontecem no dia-a-dia da escola. Por esta razão, a educação para a Saúde será tratada como tema transversal, permeando todas as áreas que compõem o currículo escolar (BRASIL, 1997, p. 245).

Ratificando a importância de considerar o contexto em que o aluno está inserido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Física apontam que, enquanto cultura corporal, a Educação Física aborda a saúde na construção que supõe uma dimensão histórico-social. Portanto, é contrária à tendência dominante de conceber a saúde como simples volição (querer) individual.

De acordo com o pensamento de Nahas (2006) e Guedes (1999), a saúde é um dos temas poucos explorados pelos professores, ainda que seja competência dos educadores o dever de ensinar e tentar fazer com que os alunos possam se tornar pessoas ativas, apresentando atitudes favoráveis à sua saúde, como condutas, comportamentos e hábitos saudáveis para suas vidas e da comunidade onde estão inseridos.

Além de ressaltarem que a duração, intensidade e tipo de atividade física a que devem ser submetidos os educandos tornam-se, entre outros, aspectos fundamentais a serem controlados quando da implementação dos programas de educação para a saúde nas aulas de educação física. Assim, nessa perspectiva, a função proposta aos professores é a de

[...] incorporarem nova postura frente à estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade à prática de atividades esportivas e recreativas, mas, fundamentalmente, alcançarem metas voltadas à educação para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida (GUEDES, 1999, p. 2).

Outrossim, a Educação Física, enquanto componente curricular, deve

enfatizar que tão importante quanto a prática de atividade física é o conhecimento da necessidade de ser ativo fisicamente, bem como essa prática influencia a aptidão física necessária para a saúde, assim oferecendo subsídios necessários para que todos usufruam dos benefícios da cultura corporal de movimento.

Diante do exposto, a Educação Física tem sido levada a romper padrões descompromissados com a formação de alunos especialmente sob o viés de promoção de saúde na escola.

Dessa maneira, ela deve assumir grandes desafios no mundo contemporâneo, ao criar condições diferenciadas a partir de atividades físicas que visam ao desenvolvimento humano (DARIDO,2004). Entendendo que o sedentarismo é um fator de risco modificável, é preciso enxergar na Educação Física uma possibilidade de reverter esse estado.

Uma educação física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a educação física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões (BRASIL, 2000, p.34).

A educação para a saúde não é apenas uma disciplina escolar, mas constitui-se em um princípio de vida que deve atuar na formação de uma consciência corporal saudável, visando a ações comprometidas e autônomas de integração biopsicossocial, tanto de curto quanto de longo alcance (MENESTRINA, 2000).

Diante de tantas iniciativas para diminuir a incidência das DCNT, importa ressaltar que o comportamento individual é o grande precursor no combate efetivo a tais patologias e que a prática de atividade física relacionada à saúde é essencial para modificar os fatores multicausais de risco.

Na atualidade, “os principais estudos sobre epidemiologia da atividade física correlacionam a inatividade física como fator de risco, ou estilo de vida fisicamente ativo, como fator de proteção” (MANTOVANI; FORTI, 2007, p. 14).

A inatividade física representa uma importante causa de redução na qualidade de vida e morte prematura nas sociedades contemporâneas, particularmente nos países industrializados.

O número de mortes associadas à inatividade física pode ser estimado combinando-se o risco relativo deste comportamento com a prevalência numa população. Considerando, por exemplo, as doenças do coração, o risco de ocorrência de um infarto é duas vezes maior para indivíduos sedentários quando comparados com aqueles regularmente ativos (NAHAS, 2010, p.38).

Dentro da escola, o professor de Educação Física não pode estar alienado a esses dados, precisa abordar o sedentarismo de forma eficiente para que os alunos se conscientizem dos riscos a que estão submetidos pela falta de exercício físico.

Aqueles que se dedicam somente aos estudos também poderão perceber que a prática de atividade física de forma regular proporciona maior capacidade física para suportar o stress das longas provas escolares, tais como exames vestibulares, bem como tem seu estado de prontidão e de alerta mais apurado, o que pode facilitar melhores resultados no aprendizado escolar (ALVES, 2007).

Assim sendo, a Educação Física precisa de direcionamentos, enquanto componente curricular, que supram essa debilidade/necessidade dos alunos. E de acordo com o exposto acima, foi criada a Unidade Curricular (UC) Atividade Física e Saúde.

Essa UC vem com o propósito de enfatizar que todos necessitam de hábitos de vida saudáveis, como também oferecer subsídios para que o aluno se perceba como protagonista nesse processo de mudança de comportamento para alcançar o tão desejado bem-estar físico, mental e social.

Caracterização da turma

Esse trabalho foi realizado no segundo semestre de 2017, com 19 alunos, sendo 9 meninas e 10 meninos, com idades entre 14 e 18 anos, matriculados no ensino médio integrado, nos cursos de Informática, Eletromecânica e Alimentos, que optaram pela Unidade Curricular (UC): Atividade Física e Saúde, da área da Educação Física escolar.

As características dessa turma foram bem diversificadas com alunos vindos de várias cidades da região, idades bem diferenciadas e com níveis de

amadurecimento e condições socioeconômicas bem distintas. Esses fatores trouxeram para as aulas uma rica experiência, pois cada um deles pode contribuir a partir de suas vivências.

Todos tiveram um envolvimento muito representativo dentro da proposta de trabalho, porque houve responsabilidades específicas como a seleção das modalidades esportivas, a organização dos conteúdos e a elaboração da prática das atividades.

Todas as fases de construção do planejamento e execução das atividades foram realizadas sob a supervisão da professora.

Descrição da experiência

A criação dessa UC deu-se com os seguintes objetivos:

- Esclarecer aos alunos a importância de saber como a inatividade física interfere na saúde do indivíduo;
- Ressaltar que o comportamento sedentário favorece o desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis; e
- Enfatizar que o estilo de vida é determinante para uma melhor qualidade de vida.

Para atender a esses objetivos, primeiramente, realizamos uma avaliação diagnóstica para que pudéssemos direcionar as atividades a serem propostas.

Com essas informações, organizamos a estrutura curricular. Realizamos uma abordagem da epidemiologia da atividade física relacionada à saúde: trabalhamos as mudanças dos fatores causadores das doenças, a alteração no estilo de vida e como a atividade física esteve relacionada a todos esses aspectos até ser considerada indispensável na recuperação, manutenção e promoção da saúde de todos.

Após muitos estudos dirigidos usando artigos, documentos dos Ministério da Saúde entre outros, pudemos nos situar acerca do tema. E assim, dar andamento às atividades.

Houve uma pesquisa em sala sobre o nível de atividade física de cada aluno usando o IPAQ (Questionário Internacional de Atividade Física) para que pudessem reconhecer o seu comportamento dentro desse processo de conscientização. A partir desses dados, partiu-se para uma discussão sobre os impedimentos individuais da prática de atividade física.

Na sequência, estudamos os conceitos de atividade física, exercício físico e aptidão física, para que o aluno compreendesse a distinção entre esses termos e soubesse quais os direcionamentos que deve ter para favorecer a sua saúde.

Logo após, abordamos “a aptidão física relacionada à saúde”, ressaltando a relação do exercício físico e das atividades físicas nesse processo de obtenção/manutenção da saúde.

A abordagem dos “componentes da aptidão física que se relacionam com a saúde” foi realizada com o objetivo de que os alunos percebessem quais os componentes importantes a serem desenvolvidos para favorecer a saúde e quais se relacionam com a performance esportiva mais específica para atletas.

Nessa abordagem dos quatro componentes relacionados à saúde: composição corporal, a força e resistência muscular, a flexibilidade e a aptidão cardiorrespiratória, fizemos uma associação entre eles e as atividades de vida diária, demonstrando que, quando estão desenvolvidos dentro dos padrões de normalidade para cada idade, conseguimos realizar nossas atividades físicas sem um dispêndio de energia exacerbado, além de minimizarmos vários processos dolorosos que nos acometem diariamente.

Depois de toda essa contextualização, os alunos tiveram como tarefa avaliativa a entrega de 20 questões abordando todo o conteúdo teórico que já havíamos estudado. Para tanto, se dividiram em 4 grupos de estudo, os quais elaboraram 5 questões cada. Essas questões foram incorporadas ao questionário elaborado pela professora, totalizando 30 questões. Eles tiveram que se organizar e entregar na aula seguinte todas as questões respondidas.

Ao entregarem o questionário, fizemos as devidas correções e realizamos uma roda de conversa para sanarmos todas as dúvidas. Ato contínuo, a próxima tarefa foi a de levarem o questionário para casa e estudarem para uma avaliação que seria aplicada na próxima aula.

Essa avaliação foi realizada em forma de um jogo pedagógico organizado da seguinte forma: a primeira etapa foi de perguntas e respostas, tendo como base o jogo “passa ou repassa”, com pequenas modificações acerca da pontuação e das provas. Assim, os alunos se dividiram em 2 grupos, tendo o confronto direto entre 1 participante de cada grupo por vez. Ao sinal do professor, quem chegasse primeiro ao ponto determinado, teria direito à resposta. Se não soubesse, poderia passar a vez para o outro grupo, que também poderia repassá-la. Se a questão voltasse para o grupo inicial, o integrante teria que responder ou pagar o castigo.

O interessante nesse jogo foi que o aluno poderia responder de acordo com a sua compreensão. Em nenhum momento foi exigida uma resposta idêntica à do questionário. Caso ele conseguisse associar a resposta a um contexto coerente, ela era validada. Muito mais que decorarem a resposta, eles conseguiam correlacioná-las com situações reais.

A segunda etapa deu-se com um teste físico organizado da seguinte forma: cada grupo teve que cumprir um circuito, com 5 estações. Ao sinal de início, o primeiro integrante do grupo saiu em velocidade até a estação 1 (escada de agilidade). Somente ao término dessa prova é que o próximo da fila pode iniciar prova e assim, sucessivamente, na estação 2 (10 abdominais), estação 3 (zigzague entre os cones), estação 4 (10 flexões de braço) e estação 5 (saltar um obstáculo).

Após esse percurso, cada aluno teve que se posicionar em um ponto determinado e ficar à espera de todos os outros integrantes do grupo. Somente quando o último integrante cumpriu o circuito e chegou a esse ponto, é que, de mãos dadas, correram em direção à linha de chegada, na qual o cronômetro foi travado. Na sequência, foi a vez do outro grupo cumprir o percurso. Cada grupo foi avaliado separadamente, pois toda a trajetória do grupo foi cronometrada.

Essa brincadeira teve o objetivo de proporcionar ao aluno uma atividade divertida na qual eles pudessem identificar a importância de cada componente da aptidão física relacionada à saúde.

Ao se recuperarem do jogo, dialogamos sobre todos os aspectos envolvidos na atividade. Na primeira fase de revisão de conteúdo, os alunos verbalizaram acerca da compreensão da importância do tema relacionado à

saúde. Na segunda fase, eles relacionaram o conteúdo teórico com o condicionamento físico apresentado na prova. Revelou-se um momento muito interessante de reflexão.

Na última fase do processo de conhecimento sobre o tema, fizemos a avaliação diagnóstica para identificarmos se houve mudança no entendimento e consequentemente nas respostas dadas anteriormente.

Depois dessa abordagem, iniciamos o momento de experimentação, pesquisamos as inúmeras possibilidades de atividades físicas e selecionamos algumas que poderíamos realizar. Os alunos novamente se dividiram em grupos, ocasião em que cada um deles ficou responsável pela abordagem de um tema. Realizaram a pesquisa, elaboraram e desenvolveram as atividades com todos os colegas.

Dessa forma, tivemos a oportunidade de trabalhar com atividades variadas: caminhada, corrida, voleibol, futsal, tênis de mesa e dança. Todas as atividades foram adaptadas ao nosso espaço físico, ao material disponível e à carga horária.

As avaliações dessas apresentações foram relacionadas ao envolvimento dos alunos com o seu grupo e tema de trabalho, bem como a participação efetiva nas apresentações dos outros grupos.

Avaliação dos resultados

Os conteúdos teóricos não contam com a aceitação dos alunos nas aulas de Educação Física escolar e, por esta razão, percebemos um certo abatimento no início da abordagem desse tema. No entanto, jamais obteríamos um bom resultado sem essa fase de esclarecimento e contextualização.

Ficou-nos evidente que a participação só foi efetiva pela motivação das aulas práticas, o que de fato proporcionou o entendimento da proposta do trabalho. Entenderam os conceitos e associaram às práticas realizadas.

Numa análise geral, o trabalho foi muito produtivo. Os alunos que participaram das aulas conseguiram se perceber dentro do contexto apresentado,

demonstrando insatisfação com o seu desempenho e interesse em modificar essa situação.

Considerações finais

Conforme citado no tópico anterior, durante a abordagem teórica, houve um certo desinteresse inicial. Os alunos sempre esperam que as aulas de Educação Física sempre práticas. Ao iniciarmos o conteúdo, poucos alunos interagiram, a maioria não deu muita importância ao tema.

O despertar para o assunto se deu quando iniciamos a reflexão sobre o nosso comportamento na atualidade, quando cada aluno percebeu-se dentro dessa problemática.

Entretanto, o choque de realidade deu-se quando participaram da segunda fase do jogo pedagógico, ocasião em que fizeram uma associação automática do seu desempenho de acordo com conteúdo teórico e a sua situação no contexto de saúde.

A partir desse momento, passamos a estabelecer uma relação mais estreita. A maioria dos alunos buscou maiores informações sobre o assunto, fez inúmeras perguntas relacionadas ao seu cotidiano, relatou sobre o seu histórico de saúde e de seus familiares, solicitou orientações sobre os exercícios físicos que já realizavam e externou a vontade de iniciar um treinamento.

Essa proximidade proporcionou um melhor rendimento nas demais atividades, pois iniciamos um trabalho em conjunto muito satisfatório, com resultados bem positivos.

No entanto, alguns alunos desistiram da UC já no início, talvez pelo desapontamento com a abordagem teórica. Infelizmente não participaram das fases posteriores que foram práticas.

Nesse trabalho, percebemos que os conteúdos teóricos abordados foram essenciais para a compreensão do que se pretendia desenvolver na prática. Dessa forma, o processo possibilitou ao aluno uma reflexão do seu comportamento e estilo de vida.

Os conteúdos da Educação Física relacionados à saúde são importantes nesse processo de formação do aluno. É preciso desenvolver a consciência de que, para dar sequência na sua formação e se realizar profissionalmente, ele necessita estar atento à sua saúde física e mental/emocional, fatores que interferem diretamente na sua qualidade de vida.

Assim, percebemos que outros conteúdos relacionados à saúde devem ser abordados, mas com o devido cuidado para que as aulas não se tornem tediosas para os alunos. A referência que eles têm em relação à Educação Física escolar como aulas divertidas e prazerosas deve permanecer. Contudo, necessário se faz a conscientização da importância do embasamento teórico no processo de formação integral do aluno.

Referências

ALVES, U. S. Não ao sedentarismo, sim à saúde: contribuições da Educação Física escolar e dos esportes. **O mundo da saúde**, v.4, p. 464-469, 2007.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Linguagens Códigos e Suas Tecnologias: conhecimentos de educação física**. 2000. p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais Saúde**. Brasília: MEC/SEF, vol. 9, 1998.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer 2.246/74. Ensino de 1º e 2º graus. **Educação da Saúde e Programas de Saúde**. Documenta 165. Brasília. 1974.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não participantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

GUEDES, D. P. **Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar**. Ed. Motriz: Rio Claro, 1999. p.10-15.

_____. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**, Londrina, Midiograf, 1996.

MANTOVANI, E. P.; FORTI, V. A. M. Epidemiologia, atividade física e saúde. In: VILARTA, R. **Saúde coletiva & atividade física: Conceitos e aplicações dirigidos à graduação em Educação Física**. 1. ed. Campinas: Ipes Editorial, 2007. p. 11-16.

MENESTRINA, E. **Educação e saúde**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

MONTEIRO, P. H. N.; BIZZO, N. A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011*. **Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, abr./jun. 2015, p.411-427. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v22n2/0104-5970-hcsm-2014005000028.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes**, p.17-20, 1997.

_____. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.

_____. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010. 318 p.

PALMA, A. Educação Física, Corpo e saúde: uma reflexão sobre outros modos de olhar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas: Autores Associados. V. 22, n. 2, p. 2339, 2001.

Sobre os organizadores

Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa

Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Mestre em História Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Licenciado em História e Geografia pela Universidade do Norte do Paraná (UENP). Membro dos grupos de pesquisa: EDUCIM-Educação em Ciências e Matemática – UEL; Educação, Cultura, Linguagens e suas tecnologias (GECLIT/IFPR); Currículo e Inovação - IFPR, Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa em Processos de Ensino e Aprendizagem – UENP. Foi Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão no *Campus* Jacarezinho. Professor do Instituto Federal do Paraná – *Campus* Jacarezinho. É professor desde 1999, atuando desde o ensino fundamental à especialização, em instituições públicas e privadas. Recentemente tem estudado como se dão as escolhas dos estudantes na construção de seu itinerário formativo em uma estrutura curricular flexível!

Rodolfo Fiorucci

Doutor pela Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre e graduado em História Pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Assis); Diretor-Geral e Professor do Instituto Federal do Paraná – *campus* Jacarezinho; membro do Projeto de Pesquisa/CAPES: Humanidades: ciência, conhecimento e política (UENP); membro do Grupo de Pesquisa História, Memória e Autoritarismo (CNPq). Vice líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagens e suas tecnologias (GECLIT/IFPR - CNPq).

Sergio Vale da Paixão

Pós doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Maringá – (UEM). Doutor em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP – Assis). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – (UEL). Especialista e Graduado em

Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura, Linguagens e suas tecnologias (GECLIT/IFPR - CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita - Universidade Estadual de Maringá – (UEM). É professor do Instituto Federal do Paraná – *campus* de Jacarezinho e atua como professor na educação básica desde 2003. Atualmente tem realizado pesquisas sobre as tecnologias na sala de aula e o uso de metodologias inovadoras na formação de leitores e produtores de texto.

